Seminário

Corpo Gênero Sexualidade

Instâncias e práticas de produção nas políticas da própria vida.

I Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade
I Encontro Nacional Gênero e Diversidade na Escola - GDE





25 a 27 de agosto de 2011



Local: FURG
Rio Grande / RS





www.corpogenerosexualidade.furg.br
(53)3233-6674

PAULA REGINA COSTA RIBEIRO

LUÍS HENRIQUE SACCHI DOS SANTOS

(Org.)

ANAIS

V SEMINÁRIO CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE: INSTÂNCIAS E PRÁTICAS DE PRODUÇÃO NAS POLÍTICAS DA PRÓPRIA VIDA

I SEMINÁRIO INTERNACIONAL CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE

I ENCONTRO GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA

FURG

Rio Grande

2011

Os trabalhos publicados nos Anais do **V SEMINÁRIO CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE: INSTÂNCIAS E PRÁTICAS DE PRODUÇÃO NAS POLÍTICAS DA PRÓPRIA VIDA, I SEMINÁRIO INTERNACIONAL CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE e I ENCONTRO GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA** 2011 — no que se refere a conteúdo, correção lingüística e estilo — são de inteira responsabilidade dos respectivos autores e autoras.

S471a Seminário Corpo, gênero e sexualidade : instâncias e práticas de produção nas políticas da própria vida (5. : 2011 : Rio Grande, RS).

Anais do V Seminário Corpo, gênero e sexualidade : in stâncias e práticas de produção nas políticas da própria, I Seminário Internacional Corpo, gênero e sexualidade, I Encontro gênero e diversidade na escola, de 25 a 27 de agosto de 2011, Rio Grande, RS [recurso eletrônico] ; organizadores Paula Regina Costa Ribeiro, Luis Henrique Sacchi dos San tos,. Rio Grande, RS : FURG, 2011.

2196 p.

ISBN 978-85-7566-193-2
Inclui referências.
Acesso: http://www.corpogeneroesexualidade.furg.br
Tema oficial: Corpo, Gênero e Sexualidade.

1. Corpo 2. Gênero 3. Sexualidade 4. Saúde 5. Estudos culturais 6. Práticas sociais 7. Educação 8. Práticas escolares 9. Comunicação social 10. Mídia 11. Eventos I. Ribeiro, Paula Regina Costa I. Santos, Luis Henrique Sacchi dos III. Seminário Internacional Corpo, gênero e sexualidade (1. : 2011 : Rio Grande, RS) IV. Encontro gênero e diversidade n a Escola (1. : 2011 : Rio Grande, RS) V. Título.

CDU 316.77(063)

Ficha catalográfica elaborada por Simone G. Maisonave - CRB 10/1733

APRESENTAÇÃO

O **V Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade: instâncias e práticas de produção nas políticas da própria vida** configura-se a partir de uma parceria entre três universidades federais: Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Universidade Federal de Lavras (UFLA).

Esse evento busca trazer para o cenário de debates, as práticas em funcionamento nas diversas instâncias sociais, implicadas na produção de políticas direcionadas ao controle do corpo e à regulamentação da vida. Nesse sentido, procura discutir e problematizar o papel das práticas sociais na constituição dos corpos contemporâneos, enfatizando as práticas escolares e suas relações com a saúde, com a beleza, com a socialização e com o trabalho.

Numa sociedade voltada ao fazer viver, à medicalização, à promoção da saúde, à juvenização, à beleza e à heteronormatividade, por exemplo, temas relacionados ao controle dos corpos e, nele, dos gêneros e das sexualidades, ganham espaço no cenário social. Não se pode desconsiderar que, hoje, a mídia tem ocupado destacado lugar como veículo dos discursos “verdadeiros” - médicos, religiosos, psicológicos, jurídicos, educacionais, dentre outros - que, ao se correlacionarem em diversas instâncias sociais, integram os processos constitutivos das subjetividades e do controle dos corpos. Ao mesmo tempo, o fluxo de informações e de tecnologias que atravessa a vida contemporânea vem gerando deslocamentos nos modos de pensar, desestabilizando certezas e criando condições para outros arranjos e tipos de relações entre os sujeitos, com os outros e consigo mesmo; alteram-se as formas de entender a geração/criação da vida, o cuidar de si e do outro, o viver/morrer, os prazeres dos corpos, os riscos/os medos... Desse modo, tornam-se necessárias análises e discussões críticas sobre as condições contemporâneas implicadas na fabricação dos corpos e dos modos de existência. Parece-nos oportuno socializar e colocar em discussão as experiências e pesquisas produzidas por profissionais que vêm desenvolvendo estudos que articulam as teorizações dos campos dos Estudos Culturais e da Educação (agregando, ainda, as

contribuições da História do Corpo, dos Estudos da Ciência, da Saúde, dos Estudos Gays e Lésbicos, Estudos Negros e Educação Ambiental).

O livro apresenta os textos dos trabalhos que foram apresentados na forma oral e de pôster. Para a organização, adotamos as temáticas assumidas para organização no evento, distribuídas nos seguintes eixos temáticos: Corpo na mídia e a indústria de beleza/saúde; Corpo e as novas tecnologias; Corpo e a escolarização; Corpo, gênero, sexualidade e saúde; Gênero e sexualidade nas práticas escolares; Gênero, sexualidade e infância; Heteronormatividade, heterossexismo e homofobia no cotidiano escolar; Gênero e sexualidade nas práticas corporais e esportivas escolares; Gênero e sexualidade nas práticas corporais e esportivas não escolares; e No cotidiano da ação docente as expressões das sexualidades e gênero na infância.

Profª Drª Paula Regina Costa Ribeiro – IE/FURG
Prof Dr Luis Henrique Sachi dos Santos – FACED/UFRGS

SUMÁRIO

Apresentação

Paula Regina Costa Ribeiro

1 CORPO NA MÍDIA E A INDÚSTRIA DE BELEZA/SAÚDE

1.1 Apresentaçao oral

"SENHORITA JÚLIA": CORPO FEMININO NA TELA: MICRO-RUPTURAS E APRISIONAMENTOS DE UMA "MOÇA NOBRE".

Catia Fernandes de Carvalho

CORPOS FEMININOS EM NOVA: ESTRATÉGIAS PARA A CONSTRUÇÃO DE UM "CORPO BELO"

Eliane Vargas de Campos

A VIDA NA QUAL MIRA O "BIO"PODER

Luiz Felipe Zago

DOS USOS E ABUSOS DA LIBERDADE DE IMPRENSA: SOBRE A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA DE GÊNERO NO BRASIL

Sheila Stolz, Gabriela M. Kyrillos, Tiago Menna Franckini

AS REPRESENTAÇÕES DO FEMININO NOS ANÚNCIOS VEICULADOS PELA REVISTA CLAUDIA

Cíntia Martins Freitas, André Iribure Rodrigues

CORPOS DA MODA EM REVISTA: A CONSTRUÇÃO DE PADRÕES DE BELEZA EM VOGUE BRASIL

Fernanda Lyrio Heinzelmann

IMAGEM CORPORAL MASCULINA E SUA RELAÇÃO COM A MÍDIA

Raquel Guimarães Lins, Adriano de Almeida Porto

POSSO ENCOMENDAR UM FILHO? PRODUÇÃO DE PRÁTICAS DISCURSIVAS SOBRE CORPOS E MATERNIDADES EM ANÚNCIOS DE JORNAL

Vera da Costa Somavilla, Luis Henrique Sachi dos Santos

EDUCANDO O CORPO FEMININO: SAÚDE COMO UM MAIS, CORPO MOLECULAR E OTIMIZAÇÃO DA BELEZA NA REVISTA CLAUDIA

Cíntia Strim, Luís Henrique Sacchi dos Santos

CONSTRUINDO CORPOS GENERIFICADOS E GASTROPLASTIZADOS

Gabriela Schneider Macedo

CIRURGIAS PLÁSTICAS NO ORKUT: O QUE DIZEM OS HOMENS

Raquel Pereira Quadrado, Paula Regina Costa Ribeiro

A CONSTRUÇÃO DO CORPO FEMININO NA REVISTA ALTEROSA

Cláudia Maia, Telma Borges

ADEREÇOS CORPORAIS: PRÁTICAS DISCURSIVAS INSCRITAS NA PELE

Josenildo Soares Bezerra, Marluce Pereira da Silva

ANÁLISE DO FUNCIONAMENTO DO DISCURSO CIENTÍFICO DE SAÚDE BUCAL EM UMA PEÇA PUBLICITÁRIATELEVISIVA

Regina Baptista Sanseverino, Nádia Geisa Silveira Souza, Loredana Susin

ENSINA-ME A "VIVER POSITIVAMENTE": UMA ANÁLISE CULTURAL DAS PEÇAS PUBLICITÁRIAS DA COCA-COLA COMPANY

Daniela Ripoll, Aline de Oliveira, Eduardo Garcez Paim

A PRODUÇÃO DE CORPOS FEMININOS EROTIZADOS NO WWW.SUICIDEGIRLS.COM

Josiane Vian Domingues, Méri Rosane Santos da Silva

A VEICULAÇÃO DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE GÊNERO NO PERIÓDICO DIARIO POPULAR (1909-1930): "COMO SER MULHER" NO ALVORECER DO SÉCULO XX EM PELOTAS

Rita de Cássia Grecco dos Santos, Letícia Schneider Ferrari

O CORPO EDUCADO: PERIODISMO E MODA NO INÍCIO DO SÉCULO XX NO RIO GRANDE DO SUL, INDÍCIOS DE MODERNIDADE E ATRIBUIÇÕES DE NOVOS PAPEIS FEMININOS DIVULGADOS ATRAVÉS DE CONSELHOS DE CARÁTER EDUCATIVOS EM JORNAIS E

REVISTAS

Taiane Mendes Taborda, Caroline Bonilha

PAISAGENS BIOPOLÍTICAS: REPRESENTAÇÕES DE CORPOS SAUDÁVEIS/BELOS/POTENTES NAS CAMPANHAS DE COMBATE AO FUMO DISTRIBUÍDAS PELO ESPAÇO PÚBLICO URBANO

Camilo Darsie, Jeane Félix

CASAR: EIS A QUESTÃO? NOTAS SOBRE O RITUAL CONTEMPORÂNEO DO CASAMENTO

Letícia Prezzi Fernandes

A MÍDIA "CONSTRUINDO" O SUCESSO DE JOVENS CORPOS ESPORTISTAS NO MILIONÁRIO
"MUNDO DA BOLA"

Hans Gert Rottmann, Maria Lúcia Castagna Wortmann

DO GOVERNO DOS CORPOS: FABRICANDO SUJEITOS DO FEMININO

Marta Friederichs

O CULTO AO CORPO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA E CUIDADO DE SI MESMO PARA O ADOLESCENTE

Raul Aragão Martins, Luana Dallo

1.2 Apresentação de pôster

CORPOS FEMININOS NO MMA (Mixed Martial Arts)

Débora Rechia Dorneles, Gustavo Freitas

CORPOS BELOS E SAUDÁVEIS: ANALISANDO ALGUNS DISCURSOS DO JORNAL FOLHA UNIVERSAL

Roberta de Azevedo Pereira, Méri Rosane Santos da Silva

TRANSTORNOS ALIMENTARES: UM ESTUDO DE CASO SOBRE ANOREXIA NERVOSA

Hartur Marcel Torres da Silva, Laísa Rodrigues Moreira,
Lauro Miranda Demenech, Lucas Neiva Silva

CONFISSÕES NA ARTE CONTEMPORÂNEA: EXPURGOS EM PRIMEIRA PESSOA

Ricardo Henrique Ayres Alves, Marlen Batista de Martino

O ESTATUTO PEDAGÓGICO DOS CORPOS MONSTRUOSOS

Humberto Luís de Cesaro

O CORPO QUE ESCAPA E PRODUZ ARTE

Polen Sato Pinheiro

CORPO, ETNIA E IDEAIS DE BELEZA: MULHERES NIKKEIS E PRODUÇÃO DE IDENTIDADES

Natalia Takaki, Jaison José Bassani

O TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE NA ERA DO SUJEITO CEREBRAL

Barbara Rocha Richter

CREPÚSCULO, JUVENTUDE E A BELEZA RESSIGNIFICADA

Paulo Fernando Zanardini Bueno

2 CORPO E AS NOVAS TECNOLOGIAS

2.1 Apresentação oral

NOVAS TECNOLOGIAS REPRODUTIVAS CONCEPTIVAS: A RELAÇÃO ENTRE TÉCNICA E DEMANDAS SOCIAIS.

Anna Carolina Horstmann Amorim

TEATRALIDADE HUMANA: O CORPO DO CLOWN COMO POSSIBILIDADE DE INTERVENÇÃO SOCIOAMBIENTAL

Augusto Luis Medeiros Amaral

O CORPO CONFORMADO: A PERFORMANCE COMO DESCONSTRUÇÃO

Claudia Paim

CORPOS QUE ADORAM: CORPO, RELIGIÃO E SEXUALIDADES NO CIBERESPAÇO

Cláudio Leite Leandro

A CONDUTA DO PESQUISADOR EM BIOCIÊNCIAS

David Silva de Souza
POLÍTICAS DO PÓS-HUMANO E DA PÓS-SEXUALIDADE
Edvaldo Souza Couto
CORPOS TRANSPARENTES E O EXAME: DISCUTINDO A PRODUÇÃO DE SABERES SOBRE O SUJEITO HOMOSSEXUAL
Joanalira Corpes Magalhães, Paula Regina Costa Ribeiro
GOVERNAMENTO DA APRENDIZAGEM E PREVENÇÃO À CRIMINALIDADE
José Damico, Cintia Nicoes
RESQUÍCIOS HUMANOS EM CORPOS PIXELADOS: SOBRE A POTÊNCIA DESNATURALIZANTE DE SEXO/GÊNERO E AVATARES VIRTUAIS
Lucas Goulart, Inês Henningen
CLANDESTINIDADE DO ABORTO E PROMOÇÃO DA VIDA NA MÍDIA IMPRESSA: GOVERNANDO CORPOS E O VIVER/MORRER
Neila Seliane Pereira Witt, Nádia Geisa Silveira Souza
NINGUÉM NASCE TRAVESTI: TORNA-SE!
Rafael França Gonçalves dos Santos
DO LIVRO À TELA: REPRESENTAÇÕES DE CORPO INDÍGENA EM ILUSTRAÇÕES DE MAURÍCIO NEGRO
Iara Tatiana Bonin, Gisele Massola
VIRANDO A MESA: PENSANDO ACERCA DOS DISCURSOS RELACIONADOS AO EXCESSO DE PESO COLOCADOS EM PRÁTICA EM UM GRUPO DE EMAGRECIMENTO DE PORTO ALEGRE/RS
Tatiana Souza de Camargo, Nádia Geisa Silveira de Souza

2.2 Apresentação de pôster

ARTE E TECNOLOGIA: NOVAS QUESTÕES ACERCA DO CORPO
Manoela Freitas Vares, Nara Cristina Santos
RELAÇÃO ENTRE AS INTERVENÇÕES MÉDICAS E O DISCURSO SOBRE A EXPRESSÃO DA SEXUALIDADE E DO GÊNERO EM INTERSEXUAIS E TRANSEXUAIS: UM ESTUDO QUALITATIVO
Nina Becker Lewkowicz, Amora Rosa, Daniela Machado

3 CORPO E A ESCOLARIZAÇÃO

3.1 Apresentação oral

AS PRODUÇÕES DISCURSIVAS DE JOVENS SOBRE AS PRÁTICAS DO BODY MODIFICATION
Alessandra Amaral, Méri Rosane Santos da Silva
TRAVESTIS E EDUCAÇÃO FORMAL: DIFERENÇA INSUPORTÁVEL PARA O CURRÍCULO
Aline Ferraz da Silva, Jarbas Santos Vieira
JOGOS TEATRAIS: EXERCITANDO A CORPOREIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR
Ângela Balzano Neves
PENSANDO O CORPO E AS SUBJETIVIDADES COMO PROPOSTA CONTEMPORÂNEA NA EDUCAÇÃO DAS ARTES VISUAIS
Angélica Neuscharank, Cristian Poletti Mossi
CORPOS QUE NÃO PARAM: CRIANÇA, “TDAH” E ESCOLA
Cláudia Rodrigues de Freitas
QUE CORPO É ESSE QUE TRANSITA NA ESCOLA? TECENDO PROBLEMATIZAÇÕES COM PROFESSOR@S DA EDUCAÇÃO BÁSICA
Fabiane Ferreira da Silva, Elena Maria Billig Mello, Cristiane Barbosa Soares, Flávia Manoela P. F. Soares, Pâmela Cristina Ferraz. Paulo Henrique Silva
ENSAYO: EDUCAR EL CUERPO CREATIVO
Loreley Conde Gómez
DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO SOB A ÓTICA DOS DISPOSITIVOS EDUCACIONAIS DE GÊNERO: DESCORTINANDO NARRATIVAS FEMININAS
Marilu Monteiro, Bruna M. Antunes, Marivete Gesser
OS EFEITOS DA TATUAGEM NA ESCOLA: UM OLHAR DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Rafael Marques Vianna, Méri Rosane Santos da Silva

DIÁLOGOS SOBRE OS CORPOS DANÇANTES NO CONTEXTO DA DANÇA EM EDUCAÇÃO: UMA PROPOSTA PARA ALÉM DA DIFERENCIAÇÃO ENTRE OS SEXOS

Roberta Jardim Coube, Talita Crespo de Souza, Ronaldo Gonçalo Borges da Costa, Luciana Fonseca Dias, Valéria Nascimento Lebeis Pires

CORPO(REIDADES) INDÍGENAS E EDUCAÇÃO JESUÍTICA NA FORMAÇÃO DA CULTURA BRASILEIRA

Roberta Jardim Coube, Aloisio Jorge de Jesus Monteiro

DOCÊNCIA E MASCULINIDADES: QUANDO O CORPO SEM ÓRGÃOS (CsO) É A LINHA DE FUGA

Rogério Machado Rosa

CORPOS VELHOS E DOENTES PARA CRIANÇAS: ANALISANDO OS RASTROS DO DISCURSO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA NA LITERATURA INFANTIL

Rosa Maria Hessel Silveira, Daniela Ripoll, Iara Tatiana Bonin

REFLETINDO SOBRE A DISCRIMINAÇÃO E PRECONCEITO COM O CORPO NO ESPAÇO ESCOLAR: RELATO DE UMA INTERVENÇÃO DOCENTE

Valesca Dutra, Bento Selau

CORPOREIDADE E SUJEITOS COM AUTISMO

Vanessa Marocco

TRANSGRESSÃO E CORPOS NO CURRÍCULO ESCOLAR

Vera Lúcia Gainssa Balinhas, Álvaro Veiga Junior

3.2 Apresentação de pôster

AS CRIANÇAS DE SEIS ANOS NO NOVO ENSINO FUNDAMENTAL:
A ROTINA ESCOLAR E A APRENDIZAGEM EM MOVIMENTO

Alana Soares Albuquerque, Susana Inês Molon

PROBLEMATIZANDO GÊNERO E SEXUALIDADE NOS CAMINHOS DAS SENSAÇÕES

Anderson Rodrigo Mira, Marlyson Junio Alvarenga Pereira, Alessandro Garcia Paulino

TEATRO DE SOMBRAS E CORPOREIDADE: UMA EXPERIÊNCIA EM ARTES VISUAIS

Ângela Balzano Neves

NOSSA SAÚDE ESTÁ NO PRATO? PROBLEMATIZANDO PRODUÇÕES DE EDUCAÇÃO E SAÚDE

Circe Maria Jandrey, Luís Henrique Sacchi dos Santos

O QUE MOTIVA A MULHER COM IDADE MAIS AVANÇADA, QUE ALÉM DAS TAREFAS DOMÉSTICAS, O CUIDADO DOS FILHOS E A JORNADA DE TRABALHO, AINDA ENCONTRAM FORÇAS PARA FREQUENTAR AS SALAS DE AULA, NO PROEJA?

Flávia Regina Oliveira do Prado, Sueli Salva

INCLUSÃO ESCOLAR: DISCURSOS E ESTRATÉGIAS DE NORMALIZAÇÃO

Gisele Ruiz Silva, Paula Corrêa Henning

ASPECTOS COMPARATIVOS ENTRE O GÉNERO E O COMPORTAMENTO ALIMENTAR NUMA POPULAÇÃO DE ADOLESCENTES DA ESCOLA FRANCISCO DE ARRUDA EM LISBOA

Isabel Vieira, Joana Pereira, Vera Nobre, Marília Jacinto, Rui Vieira

EDUCAÇÃO DE CORPOS GENERIFICADOS EM CRIANÇAS DE ANOS INICIAIS DE UMA ESCOLA MUNICIPAL EM CÁCERES-MT

José de Almeida Silva, Luciene Neves Santos

EDUCAÇÃO ANARQUISTA: POSSIBILIDADES TEÓRICAS E PRÁTICAS

Juliana Pereira Pino, Diego Sabbado Menezes

EDUCAÇÃO INTEGRAL E AS ESTRATÉGIAS DE DISCIPLINAMENTO DOS CORPOS: QUESTIONAMENTOS NECESSÁRIOS

Juliane de Oliveira Alves

SIGNIFICADO DO CORPO A PARTIR DAS VIVÊNCIAS CORPORAIS: UMA QUESTÃO DE GÊNERO?

Marcella Cristina Pires, Thalita Malafaia Faria dos Santos, Rayane de Oliveira Fernandes, Valéria Nascimento Lebeis Pires

RETRATOS E EXOTISMO EM ARCHIMBOLDO – UMA PESQUISA COM A CORPOREIDADE

NA ESCOLA
Maristani Polidori Zamperetti
POÉTICAS DA DIFERENÇA NA UFPEL: POR UMA EDUCAÇÃO INTEGRADORA
Jaqueline S. Vigorito, Thuani C. Silveira,Eleonora M. Santos

ALGUNS IMPACTOS DA CULTURA ESCOLAR PRODUZIDA NOS PRIMEIROS ANOS DO INTERNATO DO COLÉGIO SÃO JOSÉ DE PELOTAS/RS (1910-1940): A CONFORMAÇÃO DE UM MODELO DE IDENTIDADE FEMININA
Rita de Cássia Grecco Santos, Letícia Schneider Ferrari

4 CORPO, GÊNERO, SEXUALIDADE E SAÚDE

4.1 Apresentação oral

AS MULHERES À "SOMBRA": REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO E CRACK NA MÍDIA IMPRESSA
Adriane Roso, Fernanda dos Santos de Macedo, Mônica Angonese, Alex Barcelos Monaiar
MASCULINIDADES (IM)POSSÍVEIS: CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE EM (DES)ARTICULAÇÃO COM A POLÍTICA NACIONAL DE ATENÇÃO INTEGRAL A SAÚDE DO HOMEM
Alessandra Dartora da Silva, Fernando Seffner
MULHERES E O VIRUS HIV: PREVENÇÃO DOS CORPOS
Bruna Krimberg Von Mühlen, Marília Saldanha, Diego Dewes, Marlene Neves Strey
RESGATE HISTÓRICO DO PLANEJAMENTO FAMILIAR NO BRASIL
Camilla Chiamenti, Cibeli da Rosa Duarte, Adriana Dora da Fonseca, Vera Lúcia de Oliveira Gomes
TRANSEXUALIDADE: UM BREVE OLHAR COM ENFOQUE NA MÍDIA BRASILEIRA
Clarice Fürstenau
CRENÇAS E PRÁTICAS UTILIZADAS NO AUTOCUIDADO DE PUÉRPERAS
Daniele Ferreira Acosta, Daiana Fernandez Garcia, Alessandra Mendes Barros, Vera Lucia de Oliveira Gomes
SIGNIFICAÇÕES QUANTO AO CORPO ESTOMIZADO: MÚLTIPLOS OLHARES DO SER HUMANO IDOSO
Edaiane Joana Lima Barros, Giovana Calcagno Gomes
TRAVESTIS: CORPOS EM TRÂNSITO!? SONHO, MITO E REALIDADE
Edmar Henrique Dairell Davi, Maria Alves de Toledo Bruns
FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SAÚDE: CONTRIBUIÇÕES DOS DEBATES SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADES
Eliana T. Quartiero, Henrique Caetano Nardi
CONHECIMENTO DAS DOENÇAS SEXUALMENTE TRANSMISSÍVEIS VERSUS USO DO PRESERVATIVO: ESTUDO ANALÍTICO EM UM HOSPITAL UNIVERSITÁRIO DO EXTREMO SUL DO RIO GRANDE DO SUL
Fabiana Finger Jardim, Lisiane Ortiz Teixeira, Suelen Cavalheiro Amaral, Vanusa Pousada Hora, Ana Maria Barral de Martinez
GÊNERO, SEXUALIDADE E CULTURA JUVENIL MASCULINA EM MOÇAMBIQUE: ENTRE TRADIÇÃO E MODERNIDADE
Fernando Seffner, Laura Loforte Gomes
PRESERVATIVO FEMININO: ASSUNTO DE PROFISSIONAL
Flávia Seles Oliveira, Cesar Francisco Silva da Costa
CORPO, GÊNERO E ABORTO INSEGURO: BREVES APONTAMENTOS ENTRE SAÚDE REPRODUTIVA E DIREITOS HUMANOS
Francine Magalhães Brites
IMAGEM CORPORAL EM ALUNOS DO CURSO DE BACHARELADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA ESEF/UFPEL
NILSON, Gabriela, PARDO, Eliane Ribeiro, HALLAL, Pedro Rodrigues Curi
SEXUALIDADE E SAÚDE NO MOVIMENTO DE MULHERES CAMPONESAS
Isaura Isabel Conte
UMA PEDAGOGIA DE GÊNERO: ANÁLISE DE UMA EDIÇÃO ESPECIAL DA REVISTA

MENTE&CÉREBRO

Jonathan Henriques do Amaral

VULNERABILIDADE DE GÊNERO E FATORES ASSOCIONADOS AO SUICÍDIO DE MULHERES: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Lilian Zielke Hesler, , Roger Flores Ceccon, Stela Nazaret Meneghel

INICIAÇÃO SEXUAL EM MULHERES: UM ESTUDO ANALÍTICO EM UM HOSPITAL UNIVERSITÁRIO

Lisiane Ortiz Teixeira, Fabiana Finger Jardim, Barbara da Silva Alves
Vanusa Pousada da Hora, Ana Maria Barral de Martinez, Marcelo Alves Soares

A SEXUALIDADE NO PUERPÉRIO SOB A PERCEPÇÃO DE MULHERES E PROFISSIONAIS DE SAÚDE: UMA REVISÃO INTEGRATIVA

Lisie Alende Prates, Fernando Gomes Ceccon, Jussara Mendes Lipinski

A ATUAÇÃO DA MUSCULAÇÃO SOBRE OS DESVIOS POSTURAIS EM HOMENS E MULHERES

Luciene Gonçalves da Silva, Israel Souza, Paulo Eduardo Carnaval

A APLICAÇÂO DO WHOQOL - BRIEF EM MULHERES PROFISSIONAIS DO SEXO DE PORTO ALEGRE

Marcela Haupt Bessil, Lucas Neiva-Silva

PRÁTICAS EDUCATIVAS PARENTAIS, SEXUALIDADE E GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA: UM ESTUDO DE CASO.

Márcia Elisa Jager, Naiana Dapieve Patias, Gabriela Weber Itaquy, Ana Cristina Garcia Dias, Fernanda Altermann Batista

PROFISSIONAIS DO SEXO: PROFISSÃO

Maria Teresa Cauduro

COM LICENÇA: QUEREMOS DECOLAR NA CARREIRA!

Marília Saldanha, Marlene Strey

PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS DE EXPLORAÇÃO SEXUAL: UM ESTUDO SOBRE O PROCESSO DE APROXIMAÇÃO DE ADOLESCENTES A ESSA REALIDADE

Monise Gomes Serpa

MALDITAS EVAS: TRANSGRESSÃO E ASSUJEITAMENTO DO CORPO FEMININO EM "JUSTINE" E "A POLAQUINHA".

Patrícia Barreto de Souza, Robério Pereira Barreto

TRABALHO FEMININO ENTRE OS POBRES: MORALIDADE E MATERNIDADE NO CENTRO DOS DEBATES

Paula Ribeiro Ciochetto, Paula Simone Bolzan Jardim

FAMÍLIAS DE CATADORES DE RESÍDUOS SÓLIDOS URBANOS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Priscila Freitas Chaves, Maria Ângela Mattar Yunes

PERFORMANCES DOS CORPOS MASCULINOS NA/EM CONSTRUÇÃO DE UMA USINA HIDRELÉTRICA

Priscila Pavan Detoni, Henrique Caetano Nardi, Eliana Teresinha Quartiero

TRANS DAY NIGS 2010: UMA PROPOSTA CIENTÍFICA, ARTÍSTICA E ACADÊMICA DE METODOLOGIA – AÇÃO NO CAMPO DA TRANSEXUALIDADE

Simone Ávila, Rosa Maria Blanca, Ana Paula Boscatti, Rariulquer Oliveira, Vinícius Kauê Ferreira, Virgínia Nunes

VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER

Sissi A. M. Pereira, Helen da Rocha Menezes, Tailaine Curthy Barbosa

CORPO EM TRANSFORMAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO

Vanessa Limana Berni, Adriane Roso

DOAÇÃO DE ÓRGÃOS E TECIDOS: DISCURSOS SOBRE O CORAÇÃO, SUA CENTRALIDADE, HIERARQUIA E SIMBOLOGIA, MANIFESTADOS ATRAVÉS DE UM PROJETO ARTÍSTICO

Zenilda Cardozo Sartori, Luís Henrique Sacchi dos Santos

4.2 Apresentação de pôster

ESTUDOS EM SAÚDE SEXUAL E REPRODUTIVA EM TEMPOS DE HIV/AIDS: RELATO DA

NOSSA EXPERIÊNCIA

Adriane Roso, Vanessa Limana Berni, Carlise Cadore, Mariana Resener de Morais, Sâmara Pereira Palazuelos

O MOVIMENTO LÉSBICO-FEMINISTA E A PROMOÇÃO DE ATENÇÃO À SAÚDE DE MULHERES LÉSBICAS

Aline da Silva Piason, Marlene Neves Strey, Yáskara Arrial Palma

AUTOESTIMA E AUTOIMAGEM: O SENTIR E O PENSAR DA MULHER APÓS A ESTOMIZAÇÃO

Giovana Calcagno Gomes, Aline da Rosa Pizarro, Amália Pereira Madruga, Elisandra Silva de Castro, Patrícia Peres Bitencourt

KARL MARX E AS MULHERES: A INFLUÊNCIA DO MARXISMO NO MERCADO DE TRABALHO NO SÉCULO XXI

Aline da Cruz Strasburg, Aline Campelo Pintanel

COMPORTAMENTO SEXUAL E CONHECIMENTO SOBRE CONTRACEPTIVOS ENTRE ADOLESCENTES NO MUNICÍPIO DE TABATINGA-AM

Antonio Ribeiro da Silva, Iatiçara Oliveira da Silva

ANÁLISE DE FATORES DE RISCO ASSOCIADOS AO USO DE PRESERVATIVO E DA PÍLULA

Barbara da Silva Alves, Suélen Cavalheiro Amaral, Lisiane Ortiz Teixeira, Fabiana Finger Jardim, Vanusa Pousada da Hora, Ana Maria Barral de Martinez

"A VISIBILIDADE DA SEXUALIDADE DE MULHERES LÉSBICAS, BISSEXUAIS E MSM NA GRADE CURRICULAR DOS CURSOS DE ENFERMAGEM, GESTÃO DA SAÚDE COLETIVA, FISIOTERAPIA E MEDICINA DA UNB E UCB"

Bruna Pinheiro de Araujo, Luiza Rocha Rabello

HOMOSSEXUALIDADE: NA BUSCA DO DIREITO À IGUALDADE

Bruno Silva Kauss, Silviana L. Henkes

GESTANTES EM CENA: A AUTO-ESTIMA EM FOCO

Cesar Francisco Silva da Costa, Sibele da Rocha Martins, Vanessa Duarte Barros, Marcelle Farias da Silveira, Iane Amorim, Leani Severo Silveira, Daniela Maack Silveira, Carolina Ortiz Carvalho, Marina Soares Mota, Vanessa Andréia Wachholz, Carla Gallarreta Rolão, Juliana Acosta Santorum

RELATOS DE ENFERMEIRAS A RESPEITO DA ABORDAGEM DA SEXUALIDADE NO CUIDADO À MULHER MASTECTOMIZADA

Cheila Sanfelice, Lúcia Beatriz Ressel, Tamiris Teixeira Pugin, Camila Nunes Barreto, , Isabela Lencina Rodrigues, Karine Rossato, Francielle Brum dos Santos de Siqueira, Silvana Cruz da Silva Silva

VULNERABILIDADE DE ACADÊMICOS(AS) DE ENFERMAGEM E MEDICINA PARA CONTRAIR INFECÇÕES SEXUALMENTE TRANSMISSIVEIS

Vera Lúcia de Oliveira Gomes, Cristiane Lopes Amarijo, Larissa Zepka Baumgarten, Adriana Dora da Fonseca

IMPLICAÇÕES DE GÊNERO NA INCIDÊNCIA DE MORDEDURA CANINA EM CRIANÇAS, NO MUNICÍPIO DO RIO GRANDE /RS.

Cristine Coelho Cazeiro, Jaqueline do Espírito Santo Costa, Liane Rodrigues Borges, Vera Lúcia de Oliveira Gomes

ANTECIPAÇÃO TERAPÊUTICA DA GESTAÇÃO DE FETO ANENCÉFALO À LUZ DOS PRINCÍPIOS DA AUTONOMIA DA VONTADE, DA DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA E DO DIREITO À SAÚDE

Daiane Acosta Amaral, David Silva de Souza

O PAI COMO CUIDADOR NA UNIDADE DE PEDIATRIA: DIFICULDADES RELACIONADAS AO GÊNERO

Giovana Calcagno Gomes, Daiani Modernel Xavier

TRABALHANDO RELAÇÕES DE GÊNERO COM MULHERES:
DESCRIÇÃO DE UM GRUPO DE EMPODERAMENTO

Daniela M. B Orsato, Adriane Roso

A MUDANÇA DE SEXO: UM DIREITO DE QUARTA GERAÇÃO

David Silva de Souza, Daiane Acosta Amaral

COMUNIDADE EM PÉ DE PAZ: CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE NA AÇÃO

EXTENSIONISTA

Eliane Eckert, Maurício Ritta, Franciele Serpa, Paulo Gaiger

MULHER E CLIMATÉRIO: INFLUÊNCIA DAS RELAÇÕES DE GÊNERO NA VIVÊNCIA DA SEXUALIDADE

Elisabete Oliveira Colaço, Sheila Milena Pessoa dos Santos, Ana Karla Dantas Pinheiro, Ana Carolina Policarpo Cavalcante, Euthalia de Lemos Vilela Quirino, Maria de Fátima Guedes Trindade

DIFICULDADES E MUDANÇAS OCORRIDAS NO CORPO DA MULHER ESTOMIZADA

Giovana Calcagno Gomes, Elisandra Silva de Castro, Aline da Rosa Pizarro, Amália Pereira Madruga, Patrícia Peres Bitencourt

PERCEPÇÃO DAS PACIENTES PORTADORAS DO HIV SOBRE AS DOENÇAS SEXUALMENTE TRANSMISSÍVEIS

Fabiana Finger Jardim, Lisiane Ortiz Teixeira, Katiuscia Silveira de Oliveira, Vanusa Pousada da Hora, Ana Maria Barral de Martinez

GÊNERO NA ADOLESCÊNCIA: A ESCOLA COMO ESPAÇO DE DISCUSSÃO E REFLEXÃO

Francielle Brum dos Santos de Siqueira, Tamiris Teixeira Pugin, Camila Nunes Barreto, Lúcia Beatriz Ressel, Karine Rossato, Isabela Lencina Rodrigues, Silvana Cruz da Silva, Cheila Sanfelice

O DUPLO PADRÃO SEXUAL NA ATUALIDADE E SUAS INFLUÊNCIAS NA SAÚDE DE MULHERES E HOMENS

Gabriela Sagebin Bordini, Tania Mara Sperb

ADOLESCENTES MULTIPLICADORES DE INFORMAÇOES SOBRE AS DSTs NO ÂMBITO ESCOLAR

Greyceany Peixoto Vogel, Iaticara Oliveira da Silva

“BENDITO O FRUTO”: RELATO DA EXPERIÊNCIA DE UM MEDIADOR HOMEM EM UM GRUPO DE MULHERES

Guilherme Corrêa, Adriane Roso, Mônica Angonese

GÊNERO E CORPO: A PERCEPÇÃO DA IMAGEM CORPORAL ESTOMIZADA

Marina Soares Mota, Giovana Calcagno Gomes, Heitor Silva Biondi

JUVENTUDE E HOMOAFETIVIDADE: DIREITOS SEXUAIS SÃO DIREITOS HUMANOS

Juliana Pelluso Fernandes da Cunha, Fernanda Medeiros Garcia

GESTAÇÃO NA ADOLESCÊNCIA: PERCEPÇÃO DAS MUDANÇAS CORPORAIS E SEXUALIDADE

Juliana Spoganicz Rosado, Marina Zanella Delatorre, Clarissa Tochetto de Oliveira, Ticiane Büttenbender, Ana Cristina Garcia Dias

PRESERVATIVO MASCULINO X SENSIBILIDADE: ALGUNS ALUNOS EXPÕEM SEUS PENSAMENTOS SOBRE ESSA TEMÁTICA

Juliana S. SASSI, Cristiane C. Gobbi, Márcia S. da Fonseca

MULHERES EM CENA II: REFLEXÕES ACERCA DO DIA INTERNACIONAL DA MULHER JUNTO À COMUNIDADE

Maria Celeste Landerdahl, Letícia Becker Vieira, Karine Jacques Hentges, Mariana Resener de Morais

MOTIVOS QUE LEVAM A POPULAÇÃO MASCULINA A PROCURAR ATENDIMENTO EM UNIDADE BÁSICA DE SAÚDE DA FAMÍLIA DO EXTREMO SUL DO PAÍS

Katiucia Letiele Duarte Vieira, Alessandra Mendes de Barros, Vera Lúcia de Oliveira Gomes, Marta Riegert Borba, César Francisco da Silva Costa

POLÍTICA DE SAÚDE DO HOMEM: É NA INFÂNCIA QUE SE APRENDE!

Kelly Cristina Kohn, Fabiana Verza, Marlene Neves Strey

DESCONSTRUINDO A TRÍADE ENTRE “ATIVIDADE FÍSICA”, “CORPO PERFEITO” E “SAÚDE”

Leani Severo Silveira, Tatiana Afonso da Costa, Raquel da Silveira

PERCEPÇÃO DOS AGENTES COMUNITÁRIO DE SAÚDE ACERCA DE GÊNERO E VIOLÊNCIA CONTRA A MULHERES

Lilian Zielke Hesler, Marta Cocco da Costa

REFLEXÃO ACERCA DA ATUAÇÃO DA EQUIPE DE ENFERMAGEM SOBRE GÊNERO, SEXUALIDADE E SAÚDE

Lisiane van Ommeren Corrêa, Paula Cantarelli de Sá, Juliana Lopes de Freitas, Clarissa Geannichini Rodrigues, Carla Rosana Mazuko dos Santos, Geani Machado Fernandes

ÍNDICE DE MASSA CORPORAL ENTRE MENINOS E MENINAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Luciana Fonseca Dias, Luciene Gonçalves da Silva, Valéria Nascimento Lebeis Pires
PASSO ACOLHEDOR: EQUOTERAPIA RESSIGNIFICANDO A VIDA – PROGRAMA DE ATENÇÃO ESPECIALIZADA A CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE VIOLAÇÃO DE DIREITOS DE DILERMANDO DE AGUIAR/RS
Marcieli Jakoby, Alexandra Rosa Silva, Fernanda Altermann Batista, Claudia Medianeira Medeiros da Silva
A CORPOREIDADE DA MULHER PÚBLICA, MULHER DE MUITOS HOMENS
Maria Teresa Cauduro, Márcia Birk, Priscila Wachs, Vera Lucia Rodrigues de Moraes, Mac Leo Pedroso, Carlise Olsschowsky Pereira
MULHERES ENSAIANDO PRÁTICAS DISCURSIVAS NA LUTA PELOS SEUS DIREITOS: POR UMA DESCONSTRUÇÃO DO "FICA QUIETA!"
Adriane Roso, Ana Carolina Cademartori, Guilherme Corrêa, Luana Martins de Brum, Mariana Resener de Morais, Mônica Angonese, Rosinéia Luiza Gass
A IMAGEM CORPORAL E A ESTOMIZAÇÃO
Marina Soares Mota, Giovana Calcagno Gomes, Monique Farias Coelho, Sibele da Rocha Martins
O CORPO COMO INSTRUMENTO DE REPRESENTAÇÃO DA SEXUALIDADE E DAS DIFERENÇAS DE GÊNERO NAS TURMAS DO PIBID / EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DA CIDADE DE SANTA MARIA/RS
Michele Ziegler de Mattos, Adriano Tusi Barcelos, Cristian Leandro Lopes da Rosa, Thiego Martins Messina
UM CORPO SEM ÓRGÃOS: AS MULHERES "PEDREIRAS" NA SÉRIE JORNALÍSTICA "A EPIDEMIA DO CRACK"
Moises Romanini, Adriane Roso
O CUIDADO À CRIANÇA NO HOSPITAL: AINDA UMA QUESTÃO DE GÊNERO
Marli dos Santos Salvador, Pâmela Kath de Oliveira, Marina Soares Motta, Giovana Calcagno Gomes
VIVÊNCIAS DE MULHERES ESTOMIZADAS: A EXPRESSÃO DA SEXUALIDADE
Giovana Calcagno Gomes, Patrícia Peres Bitencourt, Aline da Rosa Pizarro, Amália Pereira Madruga, Elisandra Silva de Castro
EDUCAÇÃO EM SAÚDE AO GRUPO DE ADOLESCENTES DA UBSF BERNADETH
Geani Farias Machado Fernandes, Denise Duarte Grafulha da Costa, Paula Cantarelli de Sá, Vanessa Duarte Barros, Carolina Ortiz Carvalho, Luciana Lima Reis
VIOLÊNCIA DE GÊNERO PERPETRADA CONTRA MULHERES QUE VIVEM COM HIV: UMA REVISÃO DE LITERATURA
Lílian Zielke Hesler, Roger Flores Ceccon, Stela Nazareth Meneghel
UNIDADE DE GÉNERO NUM HOSPITAL CENTRAL
Rui M. Xavier Vieira
DO QUE DEVEMOS FALAR? TEMAS DE INTERESSE DAS/OS ADOLESCENTES EM SAÚDE SEXUAL E REPRODUTIVA
Sheila Milena Pessoa dos Santos, Elisabete Oliveira Colaço, Thais Pereira Fernandes, Thaynara Souto Vasconcelos, Sonally Emanuele Marinho Silva, Fernanda Azevedo Teixeira da Rocha, Nahadja Tahaynara Barros Leal, Fernanda Maria Pereira de Aguiar, Rhuann Ayran Castro Borburema, Juliana Félix de Lima Macêdo, Clarice Alves Esmeraldo
REFLETINDO ACERCA DA SEXUALIDADE COM IDOSOS PARTICIPANTES DO ACAMPAVIDA
Silvana Cruz da Silva, Camila Nunes Barreto, Francielle Brum dos Santos de Siqueira, Tamiris Teixeira Pugin, Cheila Sanfelice, Karine Rossato, Isabela Lencina Rodrigues, Lúcia Ressel
VIVÊNCIAS DE MULHERES CUIDADORAS DE USUÁRIOS DE DROGAS: A EXPRESSÃO DA PERSEVERANÇA
Giovana Calcagno Gomes, Paula Katiuscia Vergutz Diel, Simone Quadros Alvarez
NÚMERO DE PARCEIROS SEXUAIS E SEUS FATORES DE RISCO ASSOCIADOS
Suélen Cavalheiro Amaral, Barbara da Silva Alvez, Lisiane Ortiz Teixeira, Fabiana Finger Jardim, Vanusa Pousada da Hora, Ana Maria Barral de Martinez
PROMOÇÃO DA SAÚDE SEXUAL E REPRODUTIVA DE ADOLESCENTES EM UMA UNIDADE BÁSICA DE SAÚDE DA FAMÍLIA

Vera Lúcia de Oliveira Gomes, Camila Daiane Silva, Taimara Martins Pinheiro, Catharine Silva de Souza, Marlize Rodrigues Concli Gallo
EXAME PREVENTIVO DO CÂNCER DO COLO DO ÚTERO: MOTIVAÇÕES E OBSTÁCULOS PARA SUA REALIZAÇÃO
Tamiris Teixeira Pugin, Isabela Lencina Rodrigues, Cheila Sanfelice, Karine Rossato, Lúcia Beatriz Ressel, Camila Nunes Barreto, Silvana Cruz da Silva, Francielle Brum dos Santos de Siqueira
A PERCEPÇÃO SOBRE SEXUALIDADE PARA IDOSAS PARTICIPANTES DE UM GRUPO DE TERCEIRA IDADE
Tatiane Razeira Ojeda, Roberta Bevilaqua de Quadros, Angelita Alice Jaeger
5 GÊNERO E SEXUALIDADE NAS PRÁTICAS ESCOLARES
5.1 Apresentação oral
NARRATIVAS DE MULHERES NEGRAS: A CONSTRUÇÃO DE OUTRAS HISTÓRIAS NA LITERATURA BRASILEIRA
Marta Campos de Quadros, Isabel Silveira dos Santos
DISCUTINDO EDUCAÇÃO PARA A SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL
Juliana Lapa Rizza, Paula Regina Costa Ribeiro
SEÇÃO SEXO: TECENDO APRENDIZAGENS SOBRE SEXUALIDADE NA SALA DE AULA A PARTIR DE UM ARTEFATO CULTURAL
Benícia Oliveira da Silva, Paula Regina Costa Ribeiro
ENTRETECENDO EXPERIÊNCIAS: A TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS E PROFESSORES NO CURSO GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA – GDE
Luciene Aparecida Silva, Carolina Faria Alvarenga
DISCIPLINARIDADE OU TRANSVERSALIDADE? DISCUTINDO A SEXUALIDADE NO CURRÍCULO ESCOLAR
Suzana da Conceição de Barros, Paula Regina Costa Ribeiro
GÉNERO Y SEXUALIDAD EN LAS PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN SEXUAL: UN ANÁLISIS EN ESCUELAS MUNICIPALES DE NOVO HAMBURGO
Denise Quaresma da Silva, Oscar Ulloa
PROBLEMATIZANDO A CATEGORIA DE DIVERSIDADE NO ENSINO RELIGIOSO DE SANTA CATARINA
Tânia Welter
UMA ANÁLISE SOBRE A INFLUÊNCIA DOS PAPÉIS DE GÊNERO NA FORMAÇÃO DAS ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO: O CASO DOS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO E ENGENHARIA DE ALIMENTOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
André Andrade Longaray, Deborah Matheus das Neves Fiussen, Ananda Avila
GÊNERO E O PAPEL DA ESCOLA NA ATUALIDADE: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE AS PERCEPÇÕES DE UMA AMOSTRA DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL
Aszuen Tsuyako do Carmo Torejani, Irinéa de Lourdes Batista
EDUCAÇÃO, LEI E SEXUALIDADE: A IMPORTÂNCIA DA DISCUSSÃO SOBRE OS PADRÕES NORMATIVOS DO COMPORTAMENTO SEXUAL E DE GÊNERO DENTRO DA ESCOLA
Crishna Mirella de Andrade Correa Rosa, Eliane Rose Maio
O USO DE FILMES E A DISCUSSÃO SOBRE DESIGUALDADES SEXUAIS E DE GÊNERO NO ENSINO DE HISTÓRIA
Cristiani Bereta da Silva, Lara Rodrigues Pereira
ESTRATÉGIAS DE CONTROLE E DE NORMALIZAÇÃO DOS SUJEITOS NO ESPAÇO ESCOLAR: ANALISANDO ALGUMAS NARRATIVAS DE PROFESSORES/AS
Deise Azevedo Longaray, Paula Regina Costa Ribeiro
GÉNERO Y SEXUALIDAD EN LAS PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN SEXUAL: UN ANÁLISIS EN ESCUELAS MUNICIPALES DE NOVO HAMBURGO
Denise Quaresma da Silva, Oscar Ulloa
PROFESSORAS TRAVESTIS: TRAJETÓRIAS E VIVÊNCIAS
Edmar Henrique Dairell Davi, Maria Alves de Toledo Bruns
"TEENCONTREI": UMA EXPERIÊNCIA DE ENCONTRO COM AS TEMÁTICAS DE CORPOS, GÊNEROS E SEXUALIDADES NO ESPAÇO ESCOLAR
Fabiane Lopes Teixeira

O DIREITO DAS MULHERES A CIDADANIA E A INSTRUÇAO PÚBLICA, NOS ESCRITOS DE CONDORCET

Itamaragiba Chaves Xavier

QUESTIONANDO A CIÊNCIA MODERNA: UMA POSSIBILIDADE NOS ESTUDOS FEMINISTAS E DE GÊNERO

Juliana Cardoso Pereira, Carla Juliana Formulo Dhein, Patrícia Daniela Maciel

GÊNERO, CURRÍCULO E IDENTIDADE: VISITANDO AS REFLEXÕES PÓS-ESTRUTURALISTAS

Julia Mayra Duarte Alves, Laura Cristina Vieira Pizzi

GÊNERO E EDUCAÇÃO NO CURRÍCULO REAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA

Liria Ângela Andrioli, Anna Rosa Fontella Santiago

SE ELA DANÇA, EU DANÇO... EXPERIÊNCIAS CORPORAIS DE MENINOS E MENINAS: O QUE A ESCOLA TEM A VER COM ISSO?

Lisiane Goettems, Maria Simone Vione Schwengber

JEITOS DE SER" PROFESSORA: GÊNERO E DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Lourdes Helena Dummer Venzke

RELAÇÕES AFETIVAS, SEXUALIDADE E PREVENÇÃO AS DSTS/AIDS E GRAVIDEZ PRECOCE DE ADOLESCENTES

Luana Dallo, Raul Aragão Martins

EDUCAÇÃO, SAÚDE E SEXUALIDADE: REVELAÇÕES DA INSERÇÃO DO PROJETO SAÚDE E PREVENÇÃO NAS ESCOLAS EM ARACAJU/SE

Luciano Rodrigues dos Santos

FALAR SOBRE "SEXO" É PROIBIDO PROFESSORA? DISCUTINDO ENTENDIMENTOS DE SEXUALIDADE COM CRIANÇAS DOS ANOS INICIAIS

Lucilaine dos Santos Oliveira, Paula Regina Costa Ribeiro

QUESTÕES DE GÊNERO E AS DIFERENÇAS CULTURAIS NO CONTEXTO ESCOLAR

Mareli Eliane Graupe

GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA: ALGUMAS EXPERIÊNCIAS DO ESTADO DO TOCANTINS

Maria Santana Ferreira dos Santos Milhomem, Ana Paula Ribeiro Nunes

SEXUALIDADES E GÊNEROS NAS PRÁTICAS ESCOLARES: NARRATIVAS DE PROFESSOR@S E ALUN@S

Nadiane Feldkercher, Deisi Sangoi Freitas, Francine Netto Martins Tadielo

HOMOSSEXUALIDADE E DOCÊNCIA NOS TEXTOS DO GT 23 NA ANPED: IDENTIFICANDO AUSÊNCIAS

Patrícia D. Maciel

UM OLHAR SOBRE A SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO

Rafael Lima Vieira, Allene Carvalho Lage

MATIZES NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES EM SEXUALIDADE HUMANA E GÊNERO: ATÉ QUE PONTO A LEGISLAÇÃO VEM CONTRIBUIR OU AFASTAR A CONSTRUÇÃO DESSE CONHECIMENTO

Sabrina Azevedo Ferreira Assis, Lívia Monique de Castro Faria, Maria de Fátima Ribeiro, Marina Aparecida Marques Castanheira

O BULLYING NAS DIFERENÇAS ENTRE MENINOS E MENINAS

Samara Pereira Oliboni, Valéria Lerch Lunardi

REPENSANDO AS PRÁTICAS ESCOLARES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ENFOQUE NAS RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE

Sérgio Aboud

GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO: PERTINENCIA E FECUNDIDADE DAS DISCUSSÕES DIVULGADAS NA ANPED (2006-2010)/GT23

Silvana Maria Zarth, Carla da Conceição Lettnin, Claus Dieter Stobäus

O CURSO GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA: UM ESTUDO SOBRE A EXPERIÊNCIA EM EAD NA FORMAÇÃO DOCENTE NO MARANHÃO

Sirlene Mota Pinheiro da Silva

SER MENINO E SER MENINA TAMBÉM SE APRENDE NA ESCOLA

Sueli Salva

Neusa Maria Roveda Stimamiglio

"PEGAR, FICAR, NAMORAR..." PRÁTICAS DE AFETIVIDADE/SEXUALIDADE JUVENIS CONTEMPORÂNEAS: O QUE A ESCOLA TEM A VER COM ISSO?

Tatiana Meirelles

5.2 Apresentação de pôster

CIDADANIA FEMININA: A GEOGRAFIA COMO MEDIADORA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Andressa Cristiane Colvara Almeida

QUEBRANDO O TABU: SEXUALIDADE E GÊNERO DENTRO DA SALA DE AULA

Tamires Xavier Soares, Rejane Barreto Jardim

GÊNERO, RAÇA E EDUCAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE AS RELAÇÕES DE DOCENTES NEGRAS NO CONTEXTO ESCOLAR

Tiago Vargas, Edmar Galiza

MENINAS DELICADAS, MENINOS AGRESSIVOS: REFLEXÕES SOBRE RELAÇÕES DE GÊNERO NA ESCOLA

Ethiana Sarachin Ramos, Keila de Oliveira

PROJETO DE APRENDIZAGEM: CORPOS, GÊNEROS E SEXUALIDADES EM UMA ABORDAGEM MULTIDISCIPLINAR

Ingrid Wally Jorge, Viviane de Oliveira Miranda

A DISCIPLINA EDUCAÇÃO PARA SEXUALIDADE: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Adriana dos Santos Gonçalves, Marcos Lopes de Souza

DA SALA DE AULA PARA O BLOG EDUCACIONAL: ESPAÇOS DEMOCRÁTICOS PARA A ABORDAGEM DAS QUESTÕES DE GÊNERO E DA DIVERSIDADE

Márcia Maracajá Pessoa Pereira

O CORPO GRÁVIDO ADOLESCENTE: UM CORPO EXCLUÍDO

Oscar Ulloa, Denise Quaresma da Silva

SOCIALIZAÇÕES E APRENDIZADOS NO PROJETO PAPO SÉRIO (NIGS – UFSC): O PROJETO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DO ENSINO MÉDIO

Tânia Welter, Ângela Maria de Oliveira, Nattany Rodrigues, Miriam Pillar Grossi

GÊNERO NAS PRÁTICAS ESCOLARES: O OLHAR DA COMUNIDADE DA FEDERAÇÃO

Regina Lúcia Portela, Maurício Meireles, Sandra Freitas

RECONHECENDO A REALIDADE ESCOLAR, A RELAÇÃO ENTRE CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE E A FORMAÇÃO DOCENTE

Camila de Almeida Silva, Felipe Vargas da Fonseca, Douglas Ferreira dos Santos

PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO EM SAÚDE NO AMBIENTE ESCOLAR

Elitiele Ortiz dos Santos, Beatriz Antunes, Natália Timm Aires, Greice Carvalho Matos, Janaína Quinzen Willrich

A PRÁTICA REFLEXIVA NO ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA: A ORIENTAÇÃO SEXUAL NAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE MACEIÓ

Rômulo de Oliveira Alves, Jacqueline Ferreira e Silva, Giana Raquel Rosa Gouvea

HOMOFOBIA NA ESCOLA: UMA ANÁLISE DE PROJETOS E PESQUISAS PARA PROMOÇÃO DA DIVERSIDADE

Alana das Neves Pedruzzi

SEXUALIDADE NA ESCOLA: UM ESTUDO NO MUNICÍPIO DO RIO GRANDE - RS

Aline Portantiollo Letnin, Taina Guerra Chimieski

CORPOS, GÊNEROS E SEXUALIDADES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO

Aline Eduarda Lopes Vieira, Paula Regina Costa Ribeiro

A EDUCAÇÃO PARA A SEXUALIDADE NA REGIÃO DA CAMPANHA DO RS

Alissandra Hampel

O CONFLITO ENTRE SEXUALIDADE E RELIGIÃO NA ESCOLA

Amanda Mendonça

O DESAFIO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE TUTORAS E TUTORES PARA O CURSO GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA (GDE)/UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS

(UFLA)

Andrêsa Helena de Lima, Carolina Faria Alvarenga, Luciene Aparecida SILVA
RELAÇÕES DE GÊNERO NA ESCOLA: A CARTILHA COMO INSTRUMENTO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Bárbara Mª de Jesus, Carolline F. S. de Oliveira, Gisele Mª da Costa
PROBLEMATIZANDO A HOMOSSEXUALIDADE NA FAMÍLIA E NA ESCOLA: A VISÃO DE ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR

Célia Artemisa Gomes Rodrigues Miranda, Robledo Lima Gil
ARTICULAÇÃO ENTRE SAÚDE E EDUCAÇÃO NA EDUCAÇÃO PREVENTIVA COM DEFICIENTES AUDITIVOS

Crhis Netto de Brum, Samuel Spiegelberg Zuge, Amanda Netto Brum, Andressa Peripolli Rodrigues, Luciana Carrion Carvalho
DO LAR À POLITICA: DISCUTINDO A PARTICIPAÇÃO DAS MULHERES NO LEGISLATIVO DO RIO GRANDE, UM CONVITE AO DIÁLOGO

Dárcia Amaro Ávila, Paula Regina Costa Ribeiro
P.S. BEIJEI: DISCUTINDO A SEXUALIDADE COM ALUNOS DE 7ª SÉRIE

Fabiane Oliveira, Alessandra Kosinski de Oliveira, Rosely Machado
A MASCULINIDADE E A DOCÊNCIA: UMA QUESTÃO DE GÊNERO

Fernanda Núbia da Silva
Manuella Souza de Oliveira, Laura Cristina Vieira Pizzi, Julia Mayra Duarte Alves
REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS

Gabriela Almeida Diniz, Sandro Prado Santos
PROMOTORES DA VIDA: DIREITOS SEXUAIS E REPRODUTIVOS DE ADOLESCENTES ALUNOS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE SÃO GONÇALO – RIO DE JANEIRO

Gabrielle Gomes Ferreira, Camila de Sousa Miranda
SEXUALIDADE: PRIMEIRO PASSO PARA O AUTOCONHECIMENTO
UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Geison William Ezequiel, Paulo Henrique Exterchoter Weiss, Francine de Barros, Yalin Brizola Yared, Marivete Gesser
CORPO BIOLÓGICO E CULTURAL: UMA ABORDAGEM PEDAGÓGICA SOBRE A VIVÊNCIA DA SEXUALIDADE NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE SEXUAL

Jailson Valentim dos Santos, Joelma Santos Castilhos
AS CONCEPÇÕES SOBRE SEXUALIDADE E ABORTO DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA

Julio Cesar Bresolin Marinho, Jerônimo Sartori
O MOVIMENTO FEMINISTA PELOS OLHOS DA MENINA MAFALDA

Larissa Zanetti Antas
PROJETO: GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL, QUE TAL FALARMOS SOBRE ISSO?

Lilian Cristina da Costa Hidalgo Mariana Kubilius Monteiro
O ENSINO PARA FORMAR CIDADÃOS: A PRÁTICA DISSERTATIVA E O TEMA DA HOMOSSEXUALIDADE

Liliene MariaNovaes Pereira da Silva
GRUPO DE ESTUDOS EM GÊNERO E SEXUALIDADE: UMA PRÁTICA EM CONSTRUÇÃO

Márcia Luiza Machado Figueira
DA SALA DE AULA PARA O BLOG EDUCACIONAL: ESPAÇOS DEMOCRÁTICOS PARA A ABORDAGEM DAS QUESTÕES DE GÊNERO E DA DIVERSIDADE

Márcia Maracajá Pessoa Pereira
PROJETO DE EXTENSÃO "PAPO SÉRIO" – REALIZAÇÃO DE OFICINAS SOBRE GÊNERO, SEXUALIDADE E HOMOFOBIA COM JOVENS DAS ESCOLAS PÚBLICAS DA GRANDE FLORIANÓPOLIS

Mareli Eliane Graupe, Kathilça Lopes de Souza, Alexandre de Souza Amorim, Miriam Pillar Grossi
IDENTIDADES, DESENHOS, PERSONAGENS: A FALA DAS CRIANÇAS PROVOCADA PELA INTENCIONALIDADE DO LÚDICO

Maria de Fátima Ribeiro, Marina Aparecida Marques Castanheira, Anderson Rodrigo Mira

PENSANDO EM UMA EDUCAÇÃO PARA A SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE
Mariana Lemos Ribeiro
RELAÇOES DE GÊNERO NA CONTEMPORANEIDADE: RELATO DE OFICINAS REFLEXIVAS COM ADOLESCENTES
Marilu Monteiro, José Francisco da Silva, Bruna Meurer Antunes
O ESPAÇO ESCOLAR COMO AMBIENTE DE REFLEXÃO SOBRE QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE
Morena Juliana Amancio
GÊNERO E SEXUALIDADE NAS PRÁTICAS ESCOLARES: MAPEANDO AS PRODUÇÕES APRESENTADAS NO SEMINARIO FAZENDO GÊNERO
Paula Regina Costa Ribeiro, Dárcia Amaro Ávila, Roberta de Azevedo Pereira, Aline Eduarda Lopes Vieira
O DEBATE SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA
Rafael Fiaux de Souza
III CAMPANHA REPROVE A VIOLÊNCIA: OS E AS ADOLESCENTES PELO FIM DA VIOLÊNCIA
Ricardo de Castro e Silva, Kelly Vanessa Kirner, Carolina Siqueira Mendonça, Julia Barradas Petroni de Senzi, Rosana Carvalho, Wisllayne Ivellyze de Oliveira Dri
HISTORICIZANDO NO ESPAÇO ESCOLAR O PAPEL ATRIBUIDO À MULHER CAMPONESA
Vanessa Gonçalves Dias, Patricia Rutz Bierhals
DISCUTINDO E APRENDENDO SOBRE GÊNERO: A EXPERIÊNCIA COM O GDE
Vera Simone Schaefer Kalsing
ABORDAGENS MÚLTIPLAS A PARTIR DA LEITURA DO LIVRO TEENCONTREI: ONDE A GURIZADA SE ENCONTRA
Viviane de Oliveira Miranda
(RE)LEITURA DAS REPRESENTAÇÕES ICONOGRÁFICAS: O GÊNERO NO LIVRO DIDÁTICO DE CIÊNCIAS
Zaida Barros Dias

6 GÊNERO, SEXUALIDADE E INFÂNCIA

6.1 Apresentação oral

PELA MÃO DO PROFESSOR: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE GÊNERO E O PAPEL DOCENTE
Amélia T. B. da Cunha
EM NOME DA LIVRE ESCOLHA DESDE A INFÂNCIA
Ana de Medeiros Arnt, Lavínia Schwantes
AS INFLUÊNCIAS DO GÊNERO NAS INFÂNCIAS CONTEMPORÂNEAS
Andressa Botton, Marlene Neves Strey
O TRÁFICO DE CRIANÇAS NO SUL DO BRASIL: DISCURSOS QUE CULPAM AS MÃES (1980-1990)
Anelise Rodrigues Machado de Araújo
DOCÊNCIA E GÊNERO: PROFESSORAS E O MAL-ESTAR DOCENTE
Carla Juliana Formulo Dhein, Juliana Cardoso Pereira
“POR QUE NÃO PODE?”: A INFÂNCIA E SUAS RELAÇÕES COM OS GÊNEROS E SEXUALIDADES
Cássia Cristina Furlan, Verônica Regina Muller
“EMBAIXO DA MESA ELES FAZEM COISAS”:UMA REFLEXÃO SOBRE AS RELAÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Daliana Löffler, Sueli Salva, Cleonice Maria Tomazzeti
CONSUMO E EROTIZAÇÃO DAS CRIANÇAS: novas roupagens escolares à infância pós-moderna
Dinah Quesada Beck, Jane Felipe de Souza
“NÃO É SÓ BELEZA QUE TEM QUE TER, MAS TEM QUE SER BONITA.” MÍDIA, CONSUMO E A PRODUÇÃO DE MODOS DE SER MENINA
Joice Araújo Esperança, Paula Regina Costa Ribeiro
MACHISMO: COISA DE MACHO?

Solange Bassetto de Freitas

6.2 Apresentação de poster

FAMÍLIA HOMOPARENTAL POR ADOÇÃO: UMA NOVA CONSTRUÇÃO FAMILIAR

Amanda Netto Brum, Crhis Netto de Brum, Samuel Spiegelberg Zuge, Andressa Peripolli Rodrigues

UMA ANÁLISE CRÍTICA EM TORNO DE GÊNERO E SEXUALIDADE: REFLETINDO OS PAPÉIS SOCIAIS NAS FAMÍLIAS ATENDIDAS PELO NÚCLEO ESPECIAL DE ATENDIMENTO À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE VÍTIMA DE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E SEXUAL EM SÃO GONÇALO - RJ

Franklin de Lima Silva, Quezia Souza Oliva de Barcellos, Aline da Silva Silva

GÊNERO E EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DAS RELAÇÕES CONSTRUÍDAS/ESTABELECIDAS EM UMA ESCOLA EM CATALÃO-GO

Vilmeire Ferreira Saraiva, Heliany Pereira dos Santos

REFLEXÕES SOBRE COMO SE CONSTITUI A FORMAÇÃO DE IDENTIDADES E COMO SE ESTABELECEM AS DIFERENÇAS DE GÊNERO

Katiani Pacheco Ortiz

DIFERENÇAS E SEMELHANÇAS NA VIOLÊNCIA CONTRA MENINOS E MENINAS COM O TRANSTORNO DO DEFICIT DE ATENÇÃO COM HIPERATIVIDADE

Miriam Elisa Rivero Meza, Adriane M. Netto de Oliveira, Giovana Calcagno Gomes, Cláudia Degani Aguiar

GÊNERO E SEXUALIDADE: UMA CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA, SOCIAL E CULTURAL.

Veridiana Gomes Caseira, Roberta Monteiro Brodt

7 HETERONORMATIVIDADE, HETEROSSEXISMO E HOMOFOBIA NO COTIDIANO ESCOLAR.

7.1 Apresentação oral

PRESENÇAS, SILÊNCIOS E AUSÊNCIAS: PROBLEMATIZANDO AS QUESTÕES DE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NA DISCIPLINA HISTÓRIA E O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA

Alexandre Gomes Soares, Maria Aparecida da Silva

"APOLOGIA AO HOMOSSEXUALISMO" – UM COSTUME NO CURRÍCULO: OS CASOS MÁRCIO BARRIOS E JAIR BOLSONARO

Cleverson de Oliveira Domingos

NAS TRAMAS DA HOMOFOBIA: VOZES DE PROFESSOR@S SOBRE DIVERSIDADE SEXUAL NA ESCOLA

Jonas Alves da Silva Junior

DIVERSIDADE SEXUAL NA ESCOLA

Yalin Brizola Yared, Geraldo Augusto Locks

HOMOFOBIA NO COTIDIANO ESCOLAR: ALGUMAS REFLEXÕES QUANTO À DECISÃO DO STF DE RECONHECIMENTO DAS "UNIÕES HOMOAFETIVAS"

Anibal Guimarães

"AÇÃO" E "FORMAÇÃO DE PROFESSORES": UMA LEITURA IDEOLÓGICA DE CATEGORIAS NATIVAS

Felipe Bruno Martins Fernandes

FORMAÇÃO DE PROFESSOR@S DE EDUCAÇÃO FÍSICA E AS QUESTÕES DE GÊNERO E HOMOFOBIA

Luciene Neves Santos, Ana Márcia Silva

FILHOS E FILHAS DE FAMÍLIAS HOMOMATERNAIS: A ESCOLA COMO UM ESPAÇO DE DIVERSIDADE

Yáskara Arrial Palma, Marlene Neves Strey Aline da Silva Piason

HETERONORMATIVIDADE E HOMOFOBIA NAS NARRATIVAS DE ADOLESCENTES

Gabriela Sagebin Bordini, Tania Mara Sperb

FORMAÇÃO DOCENTE VISANDO O COMBATE AO SEXISMO E À HOMOFOBIA NO COTIDIANO ESCOLAR

Marcos Lopes de Souza, Natalino Perovano Filho

EDUCAÇÃO E SEXUALIDADES: DESCONSTRUINDO CONCEITOS

Carla Lisbôa Grespan

PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE A QUESTÃO DE GÊNERO E SEXUALIDADE NO COTIDIANO ESCOLAR

Gabrielle Gomes Ferreira, Rosana Pena de Sá

NEM MONSTROS, NEM INDIVÍDUOS A CORRIGIR: ANÁLISE IDEOLÓGICA SOBRE "ESSE TAL KIT-GAY"

Moises Romanini, Adriane Roso

COMPLEXIDADE E DIFERENÇA: MODELOS DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTIFICO E HETERONORMATIVIDADE NO CURRÍCULO ESCOLAR

Caroline Leal Bonilha

SEXUALIDADES E AFETIVIDADES INDIZÍVEIS NO MEIO RURAL

Jairo Barduni Filho, France Maria Contijo Coelho, Maria Isabel Vieira Botelho.

GAROTOS. COM – QUANDO AS VISÕES DE HETERONORMATIVIDADE E MASCULINIDADE HEGEMÔNICAS SÃO COLOCADAS EM QUESTÃO: UM OLHAR SOBRE O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS MASCULINIDADES ENTRE GAROTOS DO 5º ANO

Paulo Melgaço da Silva Junior, Ana Canen

NÚCLEO DE ESTUDOS, PESQUISAS E EXTENSÃO EM SEXUALIDADE, CORPORALIDADES E DIREITOS: UM RELATO DE AÇÕES PARA INSERÇÃO DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS

Bruna Andrade Irineu, Cecilia Nunes Froemming, Jean Bezerra, Marcela Novais Milena Lacerda, Luciene Andrade

7.2 Apresentação de poster

SHAME NO MORE: TEXTOS CULTURAIS E A PROBLEMÁTICA DA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

Alessandro Garcia Paulino, Anderson Rodrigo Mira, Marlyson Junio Alvarenga Pereira

HOMOFOBIA EM CENA: ANÁLISE DE UM JOGO DRAMÁTICO

Edmar Galiza, Tiago Vargas

DISCUSSÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – PARTILHAS SOBRE (DES) ENCADEAMENTOS EM CURSO

José Carlos Sturza de Moraes

A INVISIBILIDADE DA DIVERSIDADE SEXUAL, NO COTIDIANO ESCOLAR, COMO TEMÁTICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Sandro Prado Santos

CONFERÊNCIA "EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS E DEMOCRACIA: EM FOCO A HOMOFOBIA" NA UFPE/CAA - UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Ana Maria Tavares Duarte, Cleyton Feitosa Pereira

III CONCURSO DE CARTAZES SOBRE TRANSFOBIA, LESBOFOBIA E HOMOFOBIA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE SANTA CATARINA: TEXTOS E IMAGENS DE ESTUDANTES

Felipe Bruno Martins Fernandes, Bruno Cordeiro, Miriam Pillar Grossi

ROMPENDO TABUS: DISCUTINDO NA ESCOLA OS DIREITOS HUMANOS DOS HOMOSSEXUAIS

Letícia Caldas Lopes, Daniel Luis Moura Vergara, Bianca Juliete da Vara Estaithe, Vera Santos Schwarz

MANUTENÇÃO E QUEBRA DOS DISPOSITIVOS DA HETERONORMATIVIDADE NA ESCOLA.

Carla Freita s dos Reis

SEXUALIDADE E FAMÍLIA NO ÂMBITO ESCOLAR E NORMATIVO

Francine do Nascimento Fonseca, Luís Felipe Hatje, Priscila Venzke Mielke, Rômulo Gubert de Mello Brum, Paula Corrêa Henning

"AMOR DE BOIOLA": GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Marina Apaª Marques Castanheira, Lívia Monique De Castro Faria, Sabrina Azevedo Ferreira Assis

SUBALTERNIDADES E SILENCIAMENTOS NA SOCIEDADE: A LUTA PELA VISIBILIDADE DO SEGMENTO LGBT

Cleyton Feitosa Pereira

O ESTUDO DAS RELAÇÕES DE GÊNEROS E O FILME "MINHAS MÃES DE MEU PAI"

Gabriela Gonçalves

"UM É GAY E O OUTRO NÃO": A HETERONORMATIVIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR.
Marlyson Junio A. Pereira, Alessandro Garcia Paulino, Maria De Fátima Ribeiro
UMA NOVA VISÃO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR: USO DA PEDAGOGIA QUEER
Daniel Luis Moura Vergara, Letícia Caldas Lopes, Vera Santos Schwarz
MARCAS DE HETERONORMATIVIDADE ESTUDO DE CASO COM PROFESSORES/AS DA REDE PÚBLICA DE SÃO CARLOS-SP E SUAS CONSTRUÇÕES SOBRE HOMOSSEXUALIDADE
Hamilton Édio dos Santos Vieira
EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, UMA FORMA PARA SE PENSAR HETERONORMATIVIDADE.
Natália Centeno Rodrigues, Marianne Figueiredo Serra, Francisco Quintanilha Véras Neto
8 GÊNERO E SEXUALIDADE NAS PRÁTICAS CORPORAIS E ESPORTIVAS ESCOLARES
8.1 Apresentação oral
GÊNERO, SEXUALIDADE E PRÁTICAS CORPORAIS EM DEBATE:RELATOS DE EXPERIÊNCIA DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA
André Luiz dos S. Silva, Johanna Coelho Von Mühlen
AULAS MISTAS: COMO AS RELAÇÕES ENTRE OS GÊNEROS SE ESTABELECEM NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR?
Fabiane de Oliveira Schellin, Luiz Carlos Rigo, Francisco de Assis Furtado de Oliveira
GÊNERO E EDUCAÇÃO FÍSICA: O PAPEL E A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR FRENTE ÀS RELAÇÕES DE GÊNERO ESTABELECIDAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA
Fernanda Cristina Santos de Lima, Heliany Pereira dos Santos
MENINOS VERSUS/E MENINAS: CLASSIFICANDO O BRINCAR
Ileana Wenetz
OS MENINOS E AS MENINAS NOS GRUPOS DE DANÇA ESCOLARES: UM ESTUDO SOBRE GÊNERO NOS ANOS INICIAIS
Jéssica Martins da Silva, Raquel Pereira Quadrado
GÊNERO E FUTEBOL: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA
Leandro Teofilo de Brito
CONTEÚDOS DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: REFLEXÕES ATRAVÉS DA CO-EDUCAÇÃO
Lorrene Pontes Tomazelli

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E GÊNERO: IDENTIFICANDO AS DESIGUALDADES DE GÊNERO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Rosana Pena de Sá
Gabrielle Gomes Ferreira

8.2 Apresentação de poster

RELAÇÕES DE GÊNERO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM OLHAR MULTICULTURAL

Ana Paula da Silva Santos

A PRODUÇÃO DE CORPOS FEMININOS E MASCULINOS NO ESPAÇO DA ESCOLA E DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Carla Rosane Mattos Gautério

GÊNERO E EDUCAÇÃO INFANTIL BALLET PARA AS MENINAS E FUTEBOL OU LUTAS PARA OS MENINOS

Fernanda Battagli Kropeniscki, Maria Regina Ferreira da Costa

DANÇA PARA AS MENINAS E FUTEBOL PARA OS MENINOS
NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Fernanda Lopes Simões, Valéria Nascimento

MENINAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA: PORQUE ELAS NÃO JOGAM?

Francisco de Assis Furtado de Oliveira, Fabiane de Oliveira Schellin, Luiz Carlos Rigo

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E GÊNERO: NOTAS SOBRE PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS FRAGMENTADAS

Juliana Cotting Teixeira, Giovana Valente Nunes Furtado,
Cintia Ramos Nicoes, Thais Mortola Dias, Luana de Freitas Nunes

EDUCAÇÃO FÍSICA E AS RELAÇÕES DE GÊNERO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Mariani Guedes Santiago, Angelita Alice Jaeger

9 GÊNERO E SEXUALIDADE NAS PRATICAS CORPORAIS E ESPORTIVAS NÃO ESCOLARES

9.1 Apresentação oral

ESPECIALISTAS NO "GOVERNO DO EU" – UMA ANÁLISE DAS REVISTAS DO CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Alana Martins Gonçalves, Luís Henrique Sacchi dos Santos

AS MULHERES NA LEOPOLDENSER TURNVEREIN (SOCIEDADE DE GINÁSTICA DE SÃO LEOPOLDO)

Ana Luiza Angelo Levien, Luíz Carlos Rigo

CORPOS, GÊNEROS E SEXUALIDADES:REFLEXÕES A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA

Christiane Garcia Macedo, Silvana Vilodre Goellner, Aline Rodrigues Guimarães

FUTEBOL, EMOÇÕES E MASCULINIDADES

Gustavo Andrada Bandeira

GINÁSTICA RÍTMICA PARA MENINOS: PRIMEIROS APONTAMENTOS SOBRE O INÍCIO DA PRÁTICA NO BRASIL

Johanna Coelho Von Mühlen

HOMOSSEXUALIDADE E HOMOSSOCIALIDADE EM TANGO DE CARLOS SAURA

Juliana de Abreu Werner

CORPO, MULHER E FUTEBOL: COM A PALAVRA, AS JOGADORAS

Leila Salvini, Wanderley Marchi Júnior

NOVAS CONFIGURAÇÕES DO PERTENCIMENTO CLUBÍSTICO, CONJUGALIDADES E HOMOAFETIVIDADE

Luciano Jahnecka

LAZER E VELHICE: A EXIBIÇÃO DAS PERFORMANCES MASCULINAS E FEMININAS NO BAILE

Maria Simone Vione Schwengber, Ana Carla Liscoski

AS MULHERES Á BEIRA DO CAMPO: OS SIGNIFICADOS DE SUAS PARTICIPAÇÕES NO FUTEBOL DE VETERANOS

Micheli Vergínia Ghiggi, Méri Rosane Santos da Silva

PRENDAS E PEÕES EM UM MUNDO EM TRANSIÇÃO? A PARTICIPAÇÃO FEMININA NAS

PRÁTICAS DO LAÇO COMPRIDO

Miriam Aldeman, Gabriela Liedtke Becker

"TRABALHO E JOGO BOLA": OLHARES SOBRE O FUTSAL E A SUBJETIVIDADE DE UM GRUPO DE MULHERES RURAIS NO SUL DO RS.

Priscila Postali Cruz, Eliane Ribeiro Pardo

POLÍTICAS PÚBLICAS DE ESPORTE E LAZER educando para a equidade de gênero

Silvana Vilodre Goellner

DOPING E CONTROLE DE FEMINILIDADE NO ESPORTE

Viviane Teixeira Silveira, Alexandre Fernandez Vaz

9.2 Apresentação de poster

TORCIDA FEMININA DO SPORT CLUB SÃO PAULO: PERTENCIMENTOS AO UNIVERSO DO FUTEBOL

Daiane Grillo Martins, Raquel da Silveira

DO AMADOR AO PROFISSIONAL? UMA ETNOGRAFIA NO TIME DE FUTEBOL FEMININO DO SPORT CLUB RIO GRANDE

Daniele Schwochow Pires, Raquel da Silveira ,Mahinã Leston Araújo

DIFERENÇAS E SEMELHANÇAS NA SOCIALIZAÇÃO DE JOGADORAS DE FUTEBOL DA CIDADE DE PELOTAS/RS

Mahinã Leston Araujo, Daniele Schwochow Pires, Raquel da Silveira

GOL DE PLACA: DISCUTINDO GÊNERO E FUTSAL

Melissa de Lima Macedo

UM OLHAR NOS ESTUDOS SOBRE GÊNERO E ATIVIDADE FÍSICA

Raquel Guimarães Lins

PERCEPÇÃO E SATISFAÇÃO INDIVIDUAL DA IMAGEM DO CORPO DANÇANTE FEMININO

Thalita Malafaia, Marcella Pires, Valéria Nascimento

FIGHT- GIRLS: A INSERÇÃO DAS MULHERES EM ESPAÇOS PREDOMINANTEMENTE MASCULINOS

Vanessa de Oliveira Freitas

10 NO COTIDIANO DA AÇÃO DOCENTE AS EXPRESSÕES DAS SEXUALIDADES E GÊNERO NA INFÂNCIA

10.1 Apresentação oral

CARACTERÍSTICAS DE UM BOM LIVRO PARA A INFÂNCIA COM AS TEMÁTICAS DE SEXUALIDADE E GÊNERO: COM A PALAVRA, AS CRIANÇAS

Constantina Xavier Filha

DEPOIS PASSA: IDENTIDADES SEXUAIS E IDENTIDADES DE GÊNERO NO ESPAÇO DA BRINQUEDOTECA

Lívia M. C. Faria, Sabrina A. F. Assis, Marina A. M. Castanheira

A ORTOPEDIA GENERIFICADA DOS DISCURSOS SOBRE AFETOS DOCENTES: PROBLEMATIZAÇÕES CONTEMPORÂNEAS

Rodrigo Saballa de Carvalho, Juliana Ribeiro Vargas

NARRATIVAS DE HISTÓRIA DE VIDA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS E DA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS PERPASSADAS PELAS QUESTÕES DE GÊNERO NA INFÂNCIA

Susana Inês Molon, Mateus Pavei Luciano

O EDUCADOR INFANTIL E SEU PAPEL NA CONSTRUÇÃO DE GÊNERO E SEXUALIDADE DAS CRIANÇAS

Virginia Georg Schindhelm

A EDUCAÇÃO PARA A SEXUALIDADE NA REGIÃO DA CAMPANHA DO RS: APORTES INICIAIS

Alissandra Hampel

10.2 Apresentação de poster

CASO ALICE: REFLEXÕES E OLHARES DE UMA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Andréa Bittencourt de Souza

O "PODE" E O "NÃO PODE" NA EDUCAÇÃO INFANTIL: OS LIMITES PARA OS GÊNEROS E A CONSTRUÇÃO SOCIAL DAS DIFERENÇAS E DAS IDENTIDADES

Lauren Aparecida de Souza Santos
DESAFIOS NA EDUCAÇÃO PARA A SEXUALIDADE E GÊNERO NO CONTEXTO DE UM CURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE
Luciene Aparecida Silva, Carolina Faria Alvarenga, Andresa Helena de Lima
A DIFERENCIAÇÃO DE GÊNEROS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL
Mariana Kubilius Monteiro, Helena Altmann
PROBLEMATIZANDO AS QUESTÕES DE GÊNERO COM CRIANÇAS PARTICIPANTE DO PIBID- EDUCAÇÃO FÍSICA
Suélen de Souza, Andres Rosalvo Luis Sawitzki, Angelita Alice Jaeger

1. CORPO NA MÍDIA E A INDÚSTRIA DE BELEZA/SAÚDE

1.1 COMUNICAÇÃO ORAL

A CONSTRUÇÃO DO CORPO FEMININO NA REVISTA *ALTEROSA*[1]

MAIA, Cláudia[2]
BORGES, Telma[3]
Este trabalho conta com o apoio financeiro da FAPEMIG.

Eixo temático: Corpo na mídia e a indústria de beleza/saúde

Resumo: No Brasil, o investimento político e social sobre os corpos femininos fica mais evidente, sobretudo a partir do início do século XX, quando as elites brasileiras procuraram, através de diversas práticas discursivas, expandir modelos idealizados de corpo, de família e de mulher a todas as camadas sociais, como estratégia para disseminar o controle e a disciplina na vida cotidiana. As revistas ilustradas, a exemplo da revista *Alterosa*, tiveram um importante papel neste contexto. Publicada na capital mineira no período de 1939 a 1964, *Alterosa* dedicava grande atenção aos temas relativos ao casamento, ao comportamento, à sexualidade e à aparência feminina. Os anúncios publicitários veiculados na revista, sobretudo nos anos de 1940 e 1950, se inspiravam no cinema americano e procuravam criar um ideal corpóreo a ser seguido. Dito de outro modo, os sentidos veiculados nesses anúncios visavam à produção de um modelo idealizado de mulher, de corpo e de beleza. Nesse sentido, discutiremos neste trabalho, a construção de corpos e de ideais de beleza feminina em anúncios e diferentes textos veiculados pela revista *Alterosa* na década de 1940.

Palavras-chave: Gênero; revista *Alterosa*; discurso; corpo; moda.

Abstract: In Brazil, the political and social investment on female bodies is more evident since mainly after the beginning of 20th century, when the cream of Brazilian society, throughout different speech, tried to impose a pattern of body, family and women over all the social levels as strategy to propagate the control and discipline in the daily life. The illustrated magazines, as *Alterosa*, had an important hole on this context. It was published in Minas Gerais during 1939-1964 and great part of the themes were about marry, conduct, sexuality and female life. The advertisements in this magazine, mainly in 1940-1950 years were inspired in American movies and tried to create a bodily ideal to be followed. In synthesis, the meaning of these advertisements is to create an ideal of female, of body and of beauty. In this sense, we are going to discuss in this paper the creation of bodies and the ideal female beauty in the advertisements and other texts diffused in *Alterosa* magazine during 1940 decade.

---

[1] Este trabalho é parte das discussões do projeto "A construção de Representações femininas na revista *Alterosa* (1039-964)" desenvolvido com apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais – FAPEMIG –, a qual agradecemos.
[2] Doutora em História pela Universidade de Brasília. Professora do Departamento de História e do Programa de Mestrado em Estudos Literários / Literatura Brasileira da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes.
[3] Doutora em Literatura Comparada pela UFMG. Professora do Programa de Mestrado em Estudos Literários / Literatura Brasileira da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes.

Keywords: gender; magazine *Alterosa*; speech; body; fashion.

As análises das representações e imagens constitutivas das configurações identitárias, corpóreas e de gênero veiculadas pela mídia ganharam maior importância nos últimos anos e têm se constituído num terreno fértil de acesso a formas de conhecimento e de assujeitamento elaboradas no passado.

No Brasil, o investimento político e social sobre os corpos femininos fica mais evidente, sobretudo a partir do início do século XX, quando as elites brasileiras procuraram, expandir modelos idealizados de corpo, de família e de mulher burguesa a todas as camadas sociais, como estratégia central para disseminar o controle e a disciplina na vida cotidiana. (MAIA, 2011). Nesse período expande o mercado editorial voltado aos assuntos matrimoniais e familiares, com a publicação de vários manuais, livros e revistas de circulação nacional, como a revista *Alterosa*, onde os temas relativos ao casamento, ao comportamento, ao corpo, à sexualidade e à aparência feminina predominavam. Some-se a isso os anúncios publicitários que, a partir dos anos de 1930, se inspirando principalmente no cinema ou utilizando como garotas-propaganda as estrelas de Hollywood, criavam um ideal corpóreo a ser seguido. Dito de outro modo, os sentidos veiculados nesses anúncios visavam ao disciplinamento dos corpos e à produção de um modelo idealizado de mulher: corpos modernos e comportamentos tradicionais. Diante disso, nosso objetivo neste estudo é discutir a construção de corpos e ideais de beleza feminina em anúncios e propagandas veiculadas pela revista *Alterosa* na década de 1940.

A revista *Alterosa* foi um importante periódico de circulação nacional, editado na capital mineira entre os anos de 1939 e 1964. Era uma revista mensal, noticiosa e literária destinada à "família do Brasil". Publicavam contos, crônicas, poesias; matérias noticiosas, novidades de Hollywood; fatos da vida privada das estrelas e astros do cinema e do rádio; aspectos da vida social e política das elites mineiras; resultados de enquetes; pilhérias; pesquisas; aspectos da vida moderna. Havia seções permanentes e de aconselhamento sentimental, uma modalidade de grande repercussão à época (cf. MAIA, 2006), propagandas diversas, sendo que nos primeiros anos a maioria era de casas comerciais, remédios, bebidas, produtos culinários dentre outros (cf. MAIA; BORGES, 2010).

A partir, sobretudo de 1945, período que culmina com o pós-guerra e a consolidação da influência norte-americana no país, a revista aos poucos altera seu repertório, aumentando a importância dada ao cinema e aos produtos americanos. As estrelas de Hollywood ganham

as capas da revista e ampliam os números de anúncios de produtos de higiene, toalete, saúde e beleza destinados, quase que exclusivamente, às mulheres. Mas, apesar da influência americana, Paris continua a inspirar a moda; assim, a coluna voltada a esse tema apresenta vestidos que realçam os contornos do corpo, com decotes insinuantes, os joelhos quase à mostra; cortes "cujos detalhes enriquecem a toalete, adelgaçam a silhueta feminina e envolvem a mulher num haio (*sic*.) contagiante de juventude". (*Alterosa*, nov./1946).

Percebe-se que a revista passou a privilegiar o público feminino, o que justifica a ampliação do número de matérias cujas discussões incluem assuntos canonizados como femininos e a criação colunas que indicavam o tipo de mulher ao qual a revista era destinada e, ao mesmo tempo, àquele perfil que ela desejava constituir. Através dos anúncios, a revista oferecia um amplo e diversificado repertório de produtos a serem consumidos pelas mulheres. Tais produtos prometiam milagres na aparência e estética feminina, juventude da pele, corpos magros, sadios e belos, capazes de seduzir os homens e, sobretudo, conquistar maridos.

Conforme ressalta Gomes (2001), como sujeitos de consumo, somos perpassados por discursos que vendem imagens e modos de ser; somos atrelados não só a produtos variados, mas também a imagens personificadas destes e aos estilos implicados em suas formas. A indústria cultural coloca a sociedade que a produz diante de um amplo repertório de ideias, sensações, escolhas, imposições e práticas. Esse universo ideológico é composto pelas representações elaboradas nos textos, nas imagens e anúncios publicitários, produzindo subjetividades, modos de ser e estar no mundo. Apesar de uma aparência descompromissada com o político, as revistas exercem influência nas relações sociais, moldando tanto a visão que as mulheres têm de si quanto aquela que a sociedade tem delas.

O século XX testemunhou a luta dramática entre a beleza de consumo e a de provocação. A primeira está ancorada nas produções da indústria cultural. As mulheres, portanto, "vestem-se, penteiam-se segundo os cânones da moda, usam jeans ou roupas assinadas, maquiam-se segundo o modelo de beleza proposto pelas revistas de capas cintilantes, pelo cinema, pela televisão." (ECO, 2004, p. 410). Esse ideal de beleza está ancorado no mundo do consumo comercial, estreitamente ligado ao capitalismo. Estar na moda, consumir a moda é estar bela e consequentemente exercer poder. A beleza de provocação é aquela proposta pelos movimentos de vanguarda, cuja preocupação se liga à ideia de que as imagens são artisticamente belas e devem despertar o mesmo prazer que a beleza clássica. Contestando o cânone, a estética vanguardista deseja ensinar a interpretar o mundo com olhos diversos. (ECO, 2004, p. 416-417).

Na revista *Alterosa* percebemos, também a partir da metade da década de 1940, uma mudança nos sentidos produzidos pelos anúncios. Um bom exemplo é o colírio "Lavolho". A propaganda apresenta a imagem de uma mulher com os seguintes enunciados:

> Olhos irritados!
> Olhos irritados impressionam Mal! O sol excessivo, o vento e a poeira, gotas diárias de Lavolho conservam o bem-star dos olhos e a beleza do olhar. Lavolho clareia os olhos. (*Alterosa*, dez./1942, p. 19).
>
> Olhos que atraem!
> Os olhos límpidos e sadios têm magia e sedução! E é tão fácil – com LAVOLHO devolver aos olhos a limpidez e o brilho; restituir ao olhar o encanto e a expressão capazes de revelar as melodias do seu afeto. (*Alterosa*, ago./1946, p. 21).

No primeiro anúncio Lavolho, como qualquer colírio, tem a função apenas de clarear os olhos e conservar a sensação de bem estar. No segundo, o olho passa a ser objeto de magia e sedução, capaz de revelar afeto, aspectos valorizados e facilmente adquiridos usando o colírio. O anúncio passa a explorar a capacidade do produto de "devolver" ao olho atributos que lhe são naturais, mas que em algum momento foram obliterados. Ao restituir a saúde do olho, ele é outra vez capaz de expressar "magia" e "sedução". No anúncio de 1942, ainda que de modo mais sutil, a preocupação reside no fato de o produto ser capaz de "conservar" a beleza do olhar. Tanto num quanto noutro texto, há nítida preocupação com a aparência: como vemos e como somos vistos. A impressão que causamos ou que o outro nos desperta se manifesta em primeira instância pelo sentido da visão.

Observemos que o produto transforma em características inatas ao ser humano a "sedução" e a "magia" e, assim naturalizados, esses atributos podem ser facilmente restituídos com o auxílio do produto posto à venda. Anne-Marie Sohn (2008), ao estudar a trajetória do corpo no século XX, evidencia a sedução como um atributo culturalmente forjado. Conforme a autora, a exigência da sedução imposta pelo casamento por amor resultou da consciência de que tanto o homem quanto a mulher deve encontrar sozinho(a) um(a) parceiro(a). Não é mais a família o agenciador; não são mais os dotes pecuniários que asseguram bons casamentos para as filhas, mas, como lembra Maia (2011), são as capacidades intelectual, doméstica e, sobretudo, física e estética das mulheres para despertar o interesse e o amor dos homens, bem como para mantê-los no casamento.

Na matéria intitulada "o que eles mais apreciam na mulher", publicada em agosto de 1946, a revista apresenta uma estatística que "determina, através de opiniões masculinas, o que cativa mais o homem na mulher". O resultado é o seguinte: 40% a feminilidade; 27% a beleza; 13% a elegância; 7% os predicados de dona de casa; 6% a inteligência, "os restantes

7% opinaram pelo 'it' que, na sua multiplicidade, toda mulher possui". (*Alterosa*, ago./1946, p. 104). Ao apresentar tal matéria, a revista não pretende apenas tornar público resultados de uma pesquisa, mas principalmente sugerir às mulheres o que elas precisam "ter/ser" para "cativar" os homens. Assim, o trunfo passa então a ser físico; num mundo de livre competição é importante superar tradições seculares, ainda ancoradas em matrimônios arranjados, barganhados ou comprados.

O corpo, a saúde e a beleza das mulheres se revestem de nova importância e os cremes dentais, especialmente a Gessy, souberam bem explorar isso em seus anúncios. Conquistar um namorado depende da beleza física, mas também da saúde e higiene bucal. Em uma propaganda de página inteira, que apresenta a imagem de um casal apaixonado, rostos colados e olhos fechados, o creme dental *Gessy* adverte: "O primeiro beijo... pode ser o fim do seu romance"; seguido ao enunciado, um texto com letras menores explica:

> Depois da inquietação dos primeiros encontros... depois da aproximação de duas almas... o primeiro beijo! E então, neste momento culminante, V. confirmará ou perderá seu amor... Porque, às vezes, todo o curso de um romance depende de um pormenor... da pureza e frescor de seu hálito! (*Alterosa*, abr./1946, p. 93).

Esse sentido também está presente no anúncio da *Lysoform*. A imagem de uma mulher triste é acompanhada do enunciado em letras grandes, que diz: "A felicidade agora é só recordação". Em letras menores o anúncio diz:

> A lua de mel passou rápida e fugaz, e a jovem não compreende o porquê. No entanto, o motivo pode ser simples e perfeitamente removível. Não será um pequeno descuido com a higiene pessoal? Não corra esse risco. Assegure sua felicidade, permanentemente, por um meio fácil: use para a higiene íntima o germicida LYSOFORM. (*Alterosa*, mar./1947).

Na família burguesa, constituída pelo casamento por amor, as mulheres foram responsabilizadas pela harmonia do lar e pela manutenção do matrimônio. A propaganda direcionada a elas sugere, portanto, que o corpo feminino belo, sadio e sem odores é um requisito essencial para assegurar a felicidade conjugal. Não há, por exemplo, em nenhuma das revistas analisadas, propaganda desse produto em que os odores do corpo masculino aparecem como ameaça à felicidade do casal e ao casamento.

De modo geral, os anúncios da revista apresentam dois conjuntos de produtos. Aqueles endereçados ao embelezamento feminino e estão, portanto, a serviço do corpo. São eles: batom; *pan-cake*; pó-de-arroz; *langérie*; produtos para o cabelo; perfumaria; esmaltes; meia-calça; água de colônia; sabonetes; águas de toucador, etc. O segundo grupo traz dicas de

limpeza; alimentação; produtos alimentícios, como o amido de milho mayzena, o livro de receitas *D. Benta* e dicas em forma de texto publicitário, como uma que diz: "Um bom prato... o melhor caminho para conquistar o coração do homem!" (*Alterosa*, jan./1945, p. 31), além das propagandas de móveis, porcelanas, etc.

Ao primeiro grupo, que nos interessa neste trabalho, estão associadas ideias de sedução pela beleza, pelo "êxtase, ilusão, *désir*, *frénésie*" que alguns produtos podem provocar, como é o caso das meias-calças. O *pan-cake* que tem Rita Hayworth como garota propaganda promete acentuar instantaneamente a beleza e a juventude da pele. Há dois anúncios que chamam bastante a atenção na revista em estudo pelo apelo à sedução; um deles é o do Batom Michel; o outro, o do Batom Don Juan. Alguns anúncios do Batom Michel apresentam os seguintes enunciados:

> A arma secreta da mulher formosa; qualidades excepcionais com base úmida de creme, facilidade com que espalha uniformemente sobre os lábios, tonalidades naturais que convidam aos beijos. (*Alterosa*, fev./1945, p. 47).
>
> Tão doce como o primeiro beijo! Delicado como uma carícia, suave como o veludo é o encanto do baton Michel. (*Alterosa*, abr./1946, p. 28).
>
> O segredo do beijo... MICHEL em seus lábios... Conheça por experiência própria as qualidades sedutoras do baton Michel... se é que deseja saber o segredo dos beijos" (*Alterosa*, maio/1946, p. 46).
>
> A moça de lábios MICHEL que conquistou seu coração... são muitos os homens que se renderam ao feitiço de uns lábios Michel... (*Alterosa*, jun./1946, p. 31).

O Batom Don Juan é anunciado da seguinte forma: "o batom conquistador que resiste a tudo e ao qual ninguém resiste". (*Alterosa*, mar./1945, p. 57). Nesses textos, a beleza é antes um efeito do que um atributo natural. E esse efeito, consequentemente, é um auxílio poderoso no jogo da sedução; armas eficientes num contexto no qual o beijo, como manifestação de afeto que é, começa a ser uma ação pública, socialmente aceitável e o segundo passo nas relações afetivas que levam ao matrimônio. Reparemos nos nomes masculinos atribuídos aos batons: Michel e Don Juan. Destaquemos esse último. A lenda de Don Juan diz de um conquistador que deixa atrás de si uma série de corações partidos. A julgar pelo poder de sedução da personagem, conclui-se do poder de sedução atribuído à mulher que usa o Batom Don Juan, lembrando, porém, que essa capacidade de que é investida emana do objeto e é realçada pelo nome da personagem lendária na cultura ocidental.

Também a Palmolive oferece receitas de beleza e sedução através de "método" eficaz, rápido, milagroso que assegura a juventude da pele. No anúncio, uma bela mulher usando o

sabonete Palmolive e o enunciado: "Você será mais linda... mais sedutora... com o Novo Método PALMOLIVE dos 14 dias". Em seguida apresenta a grande aceitabilidade do produto, o que induz a acreditar na sua eficiência: "Para conservar sua pele sempre jovem e bonita, Palmolive lhe oferece o famoso Método Palmolive dos 14 dias, que está sendo usado por milhões de mulheres lindas em 72 países!" (*Alterosa*, mar./1946, p. 34).

Outro foco das propagandas desse primeiro grupo está voltado para as meias-calças, cujo uso suaviza as imperfeições das pernas. A meia-calça da marca 'Ibram' traz o seguinte anúncio:

> Por quê? Por que examina com tanta atenção o tecido da meia? Porque sabe que a perna, bem calçada, é um encanto, uma sedução. Cupido é uma criança amorosa, tanto vale *dizer* que tem seus caprichos: gosta de ver-se envolvido em véus de malhas finas, de doces transparências de bruma, com malhas de amor e nuances de mistério... Véus, transparências, malhas e tons destas lindas meias. (*Alterosa*, jan./1945, p. 21).

Aqui, Cupido, de sedutor, passa à condição de seduzido, cujos caprichos são satisfeitos pelas qualidades do tecido de que as meias são feitas. As pernas, há muito já à mostra, e como parte do corpo utilizada no jogo sedutor, vestidas com meias dessa marca e envoltas em mistério, certamente atrairão lânguidos olhares.

Cremes Pond's e Antisardina, lingerie Valisère, embelezador Bil, esmalte Peggy Sage, desodorante Odo-ro-no, creme para as mãos Vel Manin, Leite de Colônia... São muitos os produtos anunciados na revista *Alterosa* que, destinados às mulheres, apresentam em seus enunciados sobre a beleza de sedução, prometendo peles macias, suaves e jovens, cabelos sedosos e vistosos, mãos belas com unhas que "cintilam como jóias raras", lábios sedutores, personalidade elegante protegida por desodorantes, cútis perfeita, sinais do tempo ligeiramente apagados, corpos modelados e realçados. A indústria cosmética e a publicidade oferecem, assim, às mulheres, uma multiplicidade de produtos que estão a serviço da sedução. No entanto, não se fala em beleza, bem-estar, higiene e saúde para satisfação pessoal, mas somente como arma para despertar o desejo, a atração, a libido dos homens.

Sabemos que a publicidade foi um agente fundamental no processo de dessacralização do corpo feminino. Com o casamento burguês, o prazer sexual tornou-se um dos eixos centrais da felicidade conjugal. A prática sexual feminina não objetivava mais somente a procriação, visava também ao prazer para as mulheres, pois tinha deixado de ser ignorada ou vista como pecado. (Cf. MAIA, 2011). Com isso, elas foram obrigadas a assimilar dentre suas tarefas de esposa, mãe e dona de casa a obrigação de provocar o desejo sexual dos homens. Os anúncios da indústria cosmética constituem um poderoso dispositivo na instituição dessa

ideia, ao mesmo tempo em que se apresenta como forte aliada das mulheres na sua nova tarefa. Por fim, percebe-se nessas práticas discursivas a organização do desejo em torno da heterossexualidade compulsória.

Outro tipo de sentidos produzidos pelos anúncios desse primeiro grupo de propagandas são aqueles que criam representações da mulher moderna. Estes estão presentes, em sua maioria, na moda dos vestuários, roupas de banho, propagandas de cigarro e absorventes. *Tampax* e *Modess* conclamam as mulheres a abandonarem hábitos antigos em favor de maior conforto, segurança, discrição e "liberdade total". Uma das propagandas convida: "Seja moderna – use Modess!" (*Alterosa*, mar./1946, p. 83).

A coluna "Tendências da Moda", de março de 1946, ao apresentar as últimas novidades de Paris em cortes e modelos vestidos, ressalta que são modelos para a mulher moderna que "demonstra até no vestuário, o seu invencível desejo de estar sempre próxima do seu sexo oposto..." (*Alterosa*, mar./1946, p. 72). Uma propaganda de roupas de "A compensadora modas" estimula as mulheres a consumirem seus vestidos com o anúncio: "Elegância e personalidade que individualizam a mulher moderna". Despir-se das roupas pesadas que encobrem e dissimulam o corpo também faz parte do perfil desta nova mulher, e as propagandas de moda passaram a estimular as mulheres a desvelarem seu corpo.

De acordo com Anne-Marie Sohn, o corpo, a partir do início do século XX, ocupa espaço cada vez maior nas representações científicas e midiáticas. (SOHN, 2008, p. 109). Cada vez, com mais ênfase, o corpo é desvelado sob o efeito da moda e do turismo balneário; a evolução do maiô demonstra os progressos alcançados. (SOHN, 2008, p. 110). Na seção de moda da revista *Alterosa* modelos de maiôs colantes, de uma ou duas peças, são exibidos em corpos idealmente magros. Os vestidos são encurtados; alcançam a altura do joelho; os decotes quadrados ou em "V" valorizam os seios. As modelos de corpos longilíneos (à *la Belle Époque*) realizam um "espetáculo inocente e tacitamente admitido pelo público", o que "reabilitou o corpo em sua dimensão sexuada". (SOHN, 2008, p. 111).

Com o corpo à mostra, as mulheres não podem mais trapacear com suas formas. Foram superadas as barreiras de tradições seculares que proibiam a mostra de pernas, calcanhar e sua dissimulação do corpo na gravidez e no parto. (SOHN, 2008, 110). Assim, redobram-se os cuidados com a indumentária, com a forma física e com a higiene.

Ao longo do século XX, o corpo passa a ser a forma de exteriorizar a subjetividade do indivíduo e um marcador identitário. (BENTES, 2009, p.184). Denise Sant'Anna apresenta a hipótese de que é pelo corpo que se mostra o melhor de si. Conforme essa autora,

> (...) numa sociedade em que o corpo se tornou um ente tão importante quanto outrora fora a alma, é pela aparência física, sobretudo, que se comprova aquilo que cada um quer mostrar de sua subjetividade. E quando o trabalho de modificação da aparência pode apagar a realidade da idade e das origens sociais, torna-se difícil resistir às propostas da cosmética e das cirurgias plásticas. (SANT'ANNA, 2006, p. 20).

As modificações de todo tipo, cada vez mais possíveis no corpo, seja para se sentir bem ou mais frequentemente para estar em sintonia com os ditames da moda, e fazer com que corresponda ao que se espera mostrar de si, segundo Sant'Anna, "representa uma promessa de adquirir uma presença no mundo cada vez mais importante". (SANT'ANNA, 2006, p. 20).

Além dos produtos cosméticos que prometem promover rapidamente maravilhas no corpo feminino, ou em última instância dissimular aquilo que está fora do corpo idealizado, encontramos na revista outro conjunto de enunciados relacionados às formas e à saúde do corpo e chamadas que enfatizam a importância de ser magro. Não há necessariamente uma relação com a saúde, mas somente com um padrão corporal ditado pelo cinema, como se pode ler no anúncio a seguir: "Perca gordura. Um método novo, usado pelas Estrelas de Cinema de Hollywood. Pode-se obtê-lo agora nas farmácias." (*Alterosa*, mar./1945, p. 85).

Fica patente no anúncio a humanidade das estrelas: elas também ganham peso, fazem regimes, se submetem a truques, mas uma diferença básica as distingue das leitoras da revista, elas são famosas, desejadas, invejadas. Recorrer à expressão "estrela de cinema" faz supor ainda que o método usado por elas deva também ser utilizado pela mulher comum. Essas atrizes hollywoodianas aparecem em vários anúncios que, a partir delas como garotas-propaganda, parecem prometer um efeito de beleza igual àquele por elas demonstrado. O cinema, como lembra Umberto Eco, nos anos de 1940, produziu "o modelo da mulher fatal personalizado por Greta Gardo e por Rita Hayworth"; por "Claudette Colbert ou por Doris Day." (ECO, 2004, p. 425). Na revista há, sem dúvida, o discurso de uma beleza que é produto da indústria cultural; as leitoras devem, portanto, se fazer tão belas quanto essas atrizes – mas sem fugir ao modelo de mulher desejado para conduzir um lar burguês.

Ainda ancorada nos ideais hollywoodianos, a mídia veiculada pela revista *Alterosa* introduz o ideal do corpo magro, o que demonstra uma virada no padrão de beleza das décadas anteriores, quando o corpo cultuado era aquele de formas mais arredondadas e cheias. Esse arquétipo imposto pelo século XX, e ainda em vigor no XXI, é reforçado por matérias que destacam a emergência de mulheres no mundo do esporte, como na natação, no hipismo, em ginásticas diversas, além do tradicional balé.

Feito esse percurso pelas edições lançadas na década de 1940, podemos inferir que a revista *Alterosa* fomenta e sacia uma "vontade de saber" que define a biopolítica do corpo feminino brasileiro a partir do século XX. Ancorado em padrões ocidentais já estabelecidos e através de um ideal de comportamento, seja ele público ou privado, parece que o periódico obtém, ainda que simbolicamente, o controle sobre o corpo da mulher. Pela leitura de suas diferentes seções e principalmente pela publicidade veiculada, a revista parece apostar num discurso aparentemente paradoxal – o perfil de mulher moderna que nela circula induz a uma libertação das canônicas ideologias patriarcais, às quais a mulher se viu submetida por séculos. Entretanto, o estudo dos textos publicitários e artigos editados deixam claro que o discurso de gênero no qual estão ancorados institui o corpo e a beleza como um instrumento sedutor de satisfação masculina. Como discurso midiático, formador de opinião, principalmente a feminina, a revista é importante prática discursiva cuja tarefa parece ser a de colaborar para produção e manutenção de mulheres submissas e corpos domesticados.

Referências:

BENTES, Ivana. O que pode um corpo? Cinema, biopoder e corpos-imagens que resistem. In: VELLOSO, M. P.; ROUCHOU, J.; OLIVEIRA, C. (Orgs.) *Corpo: identidade, memórias e subjetividades.* Rio de Janeiro: Mauad X, 2009, p.183-202.

ECO, Umberto. *História da beleza*. Trad. Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Record, 2004.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade 1*: A vontade de saber. 11 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

GOMES, Paola Basso. Mídia, Imaginário de consumo e educação. *Educação e sociedade*. Campinas. V. 22, n.74, abr./ 2001.

MAIA, Cláudia. Confidências e Confissões: a construção de gênero nos consultórios sentimentais da revista *Alterosa* (1940-1945). In: Anais... XV Encontro Regional de História, São João Del Rey: Anpuh, 2006.

MAIA, Cláudia J. *A invenção da solteirona*: conjugalidade moderna e terror moral – Minas Gerais (1890-1948). Florianópolis: Ed. Mulheres, 2011.

MAIA, Cláudia J.; BORGES, T. Alterosa para a família do Brasil: breve história de uma revista. *Caminhos da História*. Montes Claros, Unimontes, v. 15 n. 02, ago/dez./2010.

REVISTA ALTEROSA. Belo Horizonte, 1940-1949.

SANT'ANNA, Denise, B. É possível realizar uma história do corpo? In: SOARES, C. (Org.). *Corpo e História*. Campinas: Autores Associados, 2006, p.3-24.

SHON, Anne-Marie. O corpo sexuado. In: CORBIN, A.; COUTRINE, J.; VIGARELLO, G. (Orgs.) *História do corpo.* V. 3. As mutações do olhar. O século XX. Petrópolis: Vozes, 2008, p.109-154.

A MÍDIA "CONSTRUINDO" O SUCESSO DE JOVENS CORPOS ESPORTISTAS NO MILIONÁRIO "MUNDO DA BOLA"

ROTTMANN, Hans Gert[1]
WORTMANN, Maria Lúcia Castagna[2]

Eixo temático: Corpo na mídia e a indústria de beleza/saúde

Resumo: O futebol, modalidade esportiva mais praticada no mundo, tem recebido cada vez mais destaque em todos os tipos de mídia. Jogadores brasileiros, reconhecidos por seu talento, se encontram espalhados pelo mundo representando importantes equipes da modalidade. A consagração e as conquistas desses atletas brasileiros nos pontos mais distantes do Brasil podem ser acompanhadas diariamente em jornais, revistas e nas novas tecnologias. Nesta mídia há discursos que conferem a esses craques sucesso, riqueza e glamour. Considera-se que tais discursos têm efeitos produtivos sobre os leitores, sendo sempre crescente o número de crianças e jovens que buscam espaços nas categorias de base dos clubes de futebol. Não tão divulgados são os números que expressam a quantidade de garotos considerados inaptos para estes clubes e que, na maioria das vezes, tem seus sonhos terminados prematuramente. O presente artigo trata destes discursos produzidos pela mídia, bem com de representações de sucesso que esses instituem, e busca marcar como esses operam na construção de sonhos para muitos garotos que aspiram viver "no mundo da bola", valendo-se, para tanto, da perspectiva dos Estudos Culturais.

Palavras-chaves: Discursos, mídia, corpos futebolistas.

Abstract: Football, the most popular sport in the world, has gradually gained in prominence in all kinds of media. Brazilian players, recognised for their talents, are seen all round the world in important teams. The praising and conquers of Brazilian athletes in places distant from Brazil can be seen in newspapers, magazines and new technologies every day. Media discourses towards Brazilian superstars deal with success, richness and glamour. These discourses have made more and more young people and kids fight for their place in youth system of football clubs. However, the number of boys who are written off and have their dreams prematurely broken, is not that widely publicized. This paper is about these media discourses and success representations they institute. And trying to understand how they build dreams for boys who long to live in the 'football world', I have drawn to the Cultural Studies perspective.

Keywords: Discourses, media, football bodies.

[1] Professor Especialista e mestrando em educação - Universidade Luterana do Brasil - ULBRA
[2] Professora Adjunta do Mestrado em Educação da ULBRA e Professora Convidada do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRGS

Introdução

Conhecido e praticado em quase todo mundo, o futebol provavelmente é a modalidade esportiva que mais praticantes e amantes possui. O evento mais importante da modalidade, a Copa do Mundo, é considerado, por muitos, um dos maiores espetáculos da terra. O futebol, que alguns dizem ter surgido na China, outros na Inglaterra, chegou ao Brasil por meio de Charles Miller no ano de 1894. De lá para os dias de hoje, de um simples jogo de lazer o futebol se transformou em um fenômeno sem igual, com centenas de equipes espalhadas pelo mundo, onde equipes se transformaram em empresas e jogadores em atletas assalariados. Mesmo que ainda se possa considerar o futebol como um esporte de lazer, por outro lado, esse passou a representar um novo segmento profissional, no qual atletas, empresas e patrocinadores visam destaque e lucro.

Famoso mundialmente por sua magia, o futebol brasileiro é o detentor de mais títulos em Copas do Mundo e também o país que mais craques forma para esta modalidade. Atualmente o futebol brasileiro está presente em todo mundo, tendo jogadores em grandes clubes de futebol de todos continentes. Além dos clubes da primeira e segunda divisão do futebol brasileiro, craques brasileiros cada vez mais são assediados por clubes estrangeiros. Segundo dados da Confederação Brasileira de Futebol, somente no ano de 2009 foram 1.017 jogadores brasileiros que se transferiram para o exterior.

Assim, os melhores jogadores brasileiros desfilam em gramados italianos, espanhóis, alemães, ingleses, franceses e turcos, disputando campeonatos rentáveis e jogados em estádios geralmente cheios. Já está distante a época em que o futebol brasileiro era conhecido em virtude do maior jogador de futebol de todos os tempos, Pelé. Hoje, vários jogadores brasileiros já fizeram sua história e ainda fazem bonito em todo o mundo, se tornando campeões em diferentes clubes e países. Jogadores como Falcão, Lúcio, Romário, Dunga, Cafu, Ronaldinho, Ronaldinho Gaúcho, Kaká, Robinho, Adriano, Diego e outros tantos são ídolos e conquistaram não somente títulos, mas uma legião de fãs e torcidas gigantescas.

Com a globalização e a presença maciça dos meios de comunicação na vida das pessoas na contemporaneidade, é possível acompanhar a trajetória de sucesso de jogadores brasileiros pela televisão, jornais e internet a cada minuto. Para Vigarello (2010), o espetáculo esportivo e a exibição dos esportistas fazem com que estes se consagrem. Acompanhados por milhões de olhos atentos, os craques expostos na mídia por intermédio do esporte se transformam em heróis, sendo exaltados e copiados em seus dribles desconcertantes, em suas

comemorações personalizadas e até em seus modos inusitados de pentear ou cortar seus cabelos. Soares (2006) comentando sobre o esporte e aqueles que nele se destaca afirma que:

> Num certo sentido, é possível afirmar que o esporte moderno desenha e exibe um mundo de "modelos", um espaço de perfeição, em que vício e virtude são encarnados naqueles que ganham ou perdem medalhas. (p.81)

Para Vigarello (2010), o esporte...

> fabrica acima de tudo heróis – seres particulares, próximos e distantes ao mesmo tempo, inacessíveis e familiares. (p. 453)

A consagração dos ídolos esportivos pode ser também percebida nas vestimentas das crianças, em alguns de seus modos de falar e de agir, por vezes copiando gírias, trejeitos e manias de "famosos" do mundo esportivo. Ou seja, as crianças e os jovens buscam, assim, representarem-se assumindo algumas marcas identitárias de seus campeões. Quem sabe até muito mais do que isso, estas mesmas crianças alimentam o sonho de um dia poderem também ser um ícone esportivo, conquistando a tão desejada fama, muito dinheiro, luxo e status social e, além disso, de tornarem-se "craques" reconhecidos em todo mundo. Vigarello (2010) comentando sobre o impacto que tem um campeão sobre as chamadas pessoas comuns destaca que:

> Não demora a surgir uma fascinação muito especial, um imenso sonho social através da identificação com este ser todo particular. (p. 454).

Ouso pensar que há fortes indícios de que a constante aparição dos grandes craques do futebol brasileiro em todos os tipos e formatos de mídia tem ajudado a promover uma verdadeira corrida, principalmente por crianças e adolescentes das camadas sociais menos favorecidas, às categorias de base dos grandes clubes do futebol brasileiro. Tenho focalizado meu olhar constantemente na mídia jornalística buscando representações que se associem a esta minha impressão. Notícias informando transações milionárias no mundo da bola, destacando valores salariais estratosféricos, mansões de luxo e carros superesportivos de estrelas do futebol têm sido estampadas quase que diariamente nas páginas esportivas e sociais de jornais e revistas, em programas de televisão e cada vez mais na nova mídia. Assim, a combinação futebol, sucesso e riqueza têm despertado a atenção e mobilizado os desejos, principalmente de jovens pertencentes às camadas menos favorecidas economicamente, e os levado a dedicarem-se intensamente a este esporte.

Jogadores de sucesso na mídia

O Jornal Zero Hora, maior jornal da região Sul do país, em sua edição do dia 12 de junho de 2010, estampava o título: *"Victor: contrato de 5 anos e salário de clube europeu. No primeiro período, que vai de julho de 2010 a julho de 2011, o salário será de R$ 190 mil"*. A reportagem traz detalhes da renovação do goleiro do Grêmio (2010):

> Quando assinar seu novo contrato com o Grêmio, no final da próxima semana, o goleiro Victor irá ingressar no patamar dos jogadores com padrão salarial europeu. Trata-se de um grupo reduzido, do qual fazem parte Souza, Borges e Douglas, todos acima dos R$ 200 mil mensais. Os valores do novo contrato, com duração de cinco anos, não são confirmados oficialmente pela direção. ZH, no entanto, apurou que o goleiro receberá a cada ano R$ 600 mil de luvas [3], além do salário. No primeiro período, que vai de julho de 2010 a julho de 2011, o salário será de R$ 190 mil. Este valor irá saltar para R$ 210 mil no segundo ano, R$ 230 mil no terceiro, R$ 250 mil no quarto e R$ 270 mil no quinto. (Zero Hora, 12/06/2010).

É interessante notar que o texto além de abordar os valores salariais do goleiro Victor informa, ainda, que outros jogadores do clube, entre esses, Souza, Borges e Douglas, também recebem salários acima dos R$ 200 mil mensais.

A revista Placar[4], em sua edição nº 1346 de setembro de 2010, traz em sua reportagem de capa o título "Quanto custa seu time?" A reportagem principal daquela edição trata das despesas dos grandes clubes do futebol brasileiro com a folha de pagamento de seus jogadores em 2010. Abaixo a tabela divulgada pela revista mostra os clubes que possuem as maiores folhas de pagamento do futebol brasileiro bem como os valores de cada uma delas.

Folha de pagamento dos clubes brasileiros	
1	Corinthians: 5,05 milhões
2	Internacional: 5 milhões
3	Santos: 4,8 milhões
4	Fluminense: 4,2 milhões
5	Palmeiras: 4 milhões
6	São Paulo: 4 milhões
7	Flamengo: 3,5 milhões
8	Cruzeiro: 3,4 milhões
9	Grêmio: 3,2 milhões
10	Atlético MG: 2,9 milhões

[3] As luvas são valores pagos pelo clube aos jogadores como forma de incentivo para assinatura do contrato de trabalho, em virtude da qualidade e eficiência do próprio jogador antes mesmo de ser contratado.

[4] Placar é uma das principais revistas sobre esporte do Brasil. Seu primeiro número data de 20 de março de 1970, é líder de mercado nesse segmento, apesar de ser voltada exclusivamente para o futebol.

11	Vasco: 2,35 milhões
12	Botafogo: 2,1 milhões

Quadro 1 *– Folha de pagamento de clubes de futebol brasileiros (Revista Placar, nº 1346, setembro de 2010)*

A revista revela também um *ranking* de jogadores que ganham os melhores salários do país na modalidade.

Salário dos jogadores			
Jogador		**Clube**	**Valor do Salário**
1	Ronaldo	Corinthians	R$ 2 milhões
2	Deco	Fluminense	R$ 550 mil
3	Deivid	Flamengo	R$ 475 mil
4	Fred	Fluminense	R$ 460 mil
5	Kleber	Palmeiras	R$ 373,5 mil
6	Neymar	Santos	R$ 305 mil
7	Roberto Carlos	Corinthians	R$ 300 mil
8	Felipe	Vasco	R$ 300 mil
9	D'alessandro	Inter	R$ 300 mil
10	Rafael Sobis	Inter	R$ 300 mil

Quadro 2 *- Valores referentes a salários de jogadores brasileiros que atuam no país (Revista Placar, nº 1346, setembro de 2010).*

Não é difícil imaginar como tais informações veiculadas nos meios de comunicação sobre os ganhos de jogadores de futebol produzem impacto entre jovens que aspiram jogar futebol e até em famílias de "garotos bons de bola" em todo o país. Mais do que informar, atribui-se à mídia, na vertente dos Estudos Culturais em que estou me inspirando, a possibilidade de operar na produção de aspirações, sonhos, desejos, que poderiam ser expressos, por exemplo, em indagações tais como: Não seria a carreira futebolística uma oportunidade "única" de ascensão social para um jovem habilidoso e para toda a sua família? Não seria este um caminho mais fácil para alcançar um futuro de sucesso, por poder ser trilhado a partir de um especial talento ou habilidade, que dispensaria muitos anos de estudo e de formação escolar? Neste momento é importante registrar que as reportagens e textos analisados destacam, na maioria das vezes, as histórias de sucesso e de grande rendimento financeiro dos jogadores de futebol. Além disso, muitas dessas histórias relatam como se deu a ascensão social desses "craques": antes eram crianças pobres ou até moradores de favelas; hoje, vivem em mansões, que conseguiram adquirir devido ao sucesso que obtiveram dentro

dos campos de futebol. Aliás, é interessante ressaltar que o site *Blog Brasil*, que entre outras coisas exibe artigos, textos e imagens ligadas ao esporte, apresenta um texto que parece condensar bastante bem o que venho comentando. Intitula-se esse "Como ser jogador de futebol" e nele está afirmado que:

> O futebol é um dos esportes que integram o mundo esportivo, que faz pessoas mudarem de vida, como o jogador Robinho, o Pelé e tantos outros que mudaram da água para o vinho pelo seu talento. Quem tem habilidade com os pés deve ter um talento nato para ser jogador de futebol, isso porque as pessoas precisam ter mesmo essa habilidade, outra coisa é você ter um investimento, fazer parte de uma escolinha faz parte. Para você subir ou até ir mais longe são ofertados torneios como a copinha, onde talentos como Kaka, Robinho foram descobertos, depois você pode subir para o time principal e até ir para fora do Brasil. (http://www.blogbrasil.com.br/como-ser-jogador-de-futebol/ Acesso em 5 de junho de 2011).

Como se pode ver, o *site* "dá dicas" e aponta "espaços" que poderão favorecer a consecução do sonho de sucesso no mundo do futebol. Mas, além disso, nele se argumenta com exemplos, e esses incluem craques famosos que não somente "mudaram de vida", mas que foram transformados da simplicidade da água para o requinte do vinho por meio do futebol. É interessante perceber aqui qual o tipo de conotação que é dada para a pessoa que ainda não teve sua vida transformada pelo futebol, aquela que tem a vida como a água, ou seja, se comparada com o vinho é sem graça, sem cor, sem cheiro. Ao contrário, o vinho é nobre, caro, elegante, sublime...

Mas é interessante pensar, também, sobre o pouco destaque dado, na mídia, bem como em sites especializados em esporte, às dificuldades de muitos jogadores de futebol no início de suas carreiras. Pouco se fala das grandes exigências dos treinamentos, da participação constante em competições regionais, nacionais ou internacionais que, por vezes, acontecem simultaneamente; também pouco se fala das altas cargas de treinamentos físicos impostas aos jogadores e das muitas vezes que seus limites físicos são ultrapassados. No futebol, tal como sucede em inúmeros outros esportes, o instrumento de trabalho é o corpo: se lesionado, este corpo não tem condição de participar das competições e, assim, tal corpo perde valor, além de tornar-se um problema para o clube que o emprega! Para os jogadores de futebol é de fundamental importância que possam estar sempre disponíveis para as suas equipes e, mais do que isso, que estejam sempre mostrando seu talento, bem como sua condição física, porque novos talentos estão sempre emergindo! Pilotto (2007) comentou com bastante propriedade essa tensa relação que decorre de constituir-se o corpo em um

instrumento de trabalho, destacando disso decorrer não apenas a necessidade de um atleta manter seu corpo sempre saudável, mas, até a necessidade dele...

> esconder lesões e também (...) {de valer-se} do doping para não ser "dispensado". Enfim, desse corpo são exigidas determinadas posturas e potencialidades: ele precisa ser sempre produtivo, ativo e competente, sendo essas condições que permitem o sujeito esportista permanecer no emprego (p.96).

Seria importante registrar que muitas são as histórias de jovens jogadores que fracassaram no mundo da bola, mesmo que isso tenha implicado muito esforço, o abandono dos estudos, entre outras desistências, mas, tais histórias e as representações negativas que elas contêm, raramente figuram na mídia.

Sobre as instâncias de preparação de craques

Não seria possível mensurar a quantidade de garotos espalhados pelo país que alimentam o sonho de um dia se tornarem jogadores de futebol profissional. É preciso ressaltar, porém, que no Brasil, a quantidade de meninos que buscam um lugar nas categorias de base dos grandes clubes é bem maior do que a quantidade de vagas que estes mesmos clubes podem oferecer.

Em entrevista[5] publicada *no Yahoo Notícias*, o então coordenador das categorias de base do Grêmio, Júlio Soster, afirmou que, em uma equipe como o *Grêmio Football Porto Alegrense*, por exemplo, chegam a passar mais de sete mil crianças e adolescentes por ano, em busca de um espaço nas categorias de base para mais tarde tentar chegar à equipe profissional. Deste número total de garotos, que buscam uma colocação no futebol, neste único clube, são aproveitados no máximo duzentos em cada ano. Ou seja, sobraram seis mil e oitocentos garotos que não foram aproveitados no clube. Cabe pensar: qual seria o destino destes jovens não aproveitados? Alguns por certo abandonarão a idéia de se tornarem jogadores de futebol; outros, no entanto, continuarão na peregrinação por outros clubes atrás de uma nova oportunidade.

Um quadro semelhante se observa também no Sport Clube Internacional, que, ao lado do Grêmio, se constitui em um dos dois grandes clubes de futebol do sul do país. Conforme seu site, durante o ano, além das avaliações conduzidas em Porto Alegre (cerca de 400 por

[5] Site http://br.noticias.yahoo.com/ consultado no dia 23 de janeiro de 2009.

mês), realizam-se, também, observações no interior do estado do Rio Grande do Sul e em outras regiões do Brasil, sendo procedida mensalmente a avaliação de cerca de 800 jovens. Em apenas um ano foram sete mil inscritos e, destes, somente 78 foram aprovados.

Se pensarmos, ainda, que números semelhantes aos observados no Grêmio e no Internacional se repetem em outros times da primeira e segunda divisão do futebol brasileiro, poderíamos afirmar que aproximadamente duzentos e setenta e dois mil jovens não conseguiram ter espaço e oportunidade em clubes de futebol brasileiros em apenas um ano. Ou seja, milhares de corpos jovens são configurados como inaptos ou, pelo menos, como não suficientemente aptos à prática do futebol em sua modalidade profissional.

Como os números mostraram, nesta breve prévia que fiz, a maioria dos garotos que buscam oportunidades no futebol não conseguem sequer iniciar a corrida pela fama. Mas também é preciso pensar que os jovens aprovados nos testes, ou peneiras dos grandes clubes, não têm garantia nenhuma de que terão um futuro promissor e uma carreira bem sucedida no futebol. Portanto, outros muitos corpos jovens virão a ser também descartados ou classificados como não suficientemente aptos para esse esporte. A propósito, seria ainda importante indagar: Quantos jogadores brasileiros conseguem assinar bons contratos e ganhar altos salários?

Como frisou Rodrigues (2010)

> Verifica-se que existe uma evidente e monstruosa desproporção entre os salários pagos a alguns jogadores e os salários pagos à maioria dos profissionais do futebol. Cerca de 52,9% dos atletas recebem algo em torno de 1 salário mínimo, enquanto 4,3% recebem acima de 20 salários mínimos (p. 352).

A informação trazida por Rodrigues mostra que a maioria dos jogadores não recebe salários altos; pelo contrário, recebe salários mais baixos do que os percebidos em muitas outras profissões. É questionável o fato destas informações não ganharem destaque na mídia. Provavelmente se essas fossem mais divulgadas e conhecidas, essas também teriam importantes efeitos produtivos sobre os leitores aspirantes a jogar futebol. Talvez não se suscitassem tanto sonhos, tantos desejos, tantas aspirações de alcance de sucesso no esporte.

Mas a corrida das novas gerações de garotos, por enquanto, tende a continuar em busca do sucesso no futebol, principalmente enquanto os discursos colocados em destaque insistirem tanto no sucesso, na realização dos sonhos de riqueza e de uma vida glamorosa. Geralmente, a mídia vende bem o sucesso; algumas vezes, também, a desgraça, mas,

geralmente, quando essa nos conduz a alguma importante lição moral, tal como sucedeu no caso[6] de grande repercussão na mídia, onde o goleiro de um dos clubes mais populares do país foi acusado de envolvimento no homicídio de sua própria namorada.

Mas certamente as representações de sucesso ecoam bem melhor em um mundo em que o futebol se transformou em um grande e lucrativo negócio, que continua, no entanto, encantando, mobilizando, despertando sonhos em um número sempre crescente de jovens que vivem tanto no interior de aldeias africanas, quanto nas grandes metrópoles europeias e sul-americanas.

Bibliografia

Associação Nacional de Jornais – ANJ Site http://www.anj.org.br, acessado no dia 13/11/2010 às 16h e 29min.

GONÇALVES, Clézio J. dos S. Educação Física, esporte e corporeidade na escola – perspectivas transdisciplinares. In: Cultura, Identidades e Formação de Professores – Perspectivas para a escola contemporânea. Canoas/RS: Ed. ULBRA, 2008.

PILOTTO, Fátima M. Diferentes tipos de corpos para diferentes tipos de esportes. In: Ensaios em Estudos Culturais Educação e Ciência. Porto Alegre/RS: Ed. UFRGS, 2007.

RODRIGUES, F. X. F. Revista Sociologias. Vol.12, nº 24. Porto Alegre/RS, maio/ago 2010.

ROSE, Gillian. Metodologias Visuais. Sage Publications. Grã Bretanha, 2007.

SOARES, Carmen Lúcia. Pedagogias do corpo: Higiene, ginásticas, esporte. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). Figuras de Foucault. Belo Horizonte: Autêntica, 2006 (p.75-85).

VIGARELLO, G. O espetáculo esportivo das arquibancadas às telas. In: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges (Orgs). História do Corpo 3: as mutações do olhar. O século XX. 2ª Ed. Petrópolis: Vozes (p.445-480).

Site oficial do Sport Club Internacional - http://www.internacional.com.br. Acessado no dia 17/04/2009 às 10 h e 23 min.

Portal de notícias do Yahoo – Acesso no dia 23/01/2009 às 20 h e 34 min.

[6] Evento que recebeu grande destaque na mídia brasileira, onde o então goleiro do Flamengo foi responsabilizado por seqüestrar e matar a própria namorada no interior de Minas Gerais.

A PRODUÇÃO DE CORPOS FEMININOS EROTIZADOS NO *WWW.SUICIDEGIRLS.COM*

DOMINGUES, Josiane Vian[1]
SILVA Méri Rosane Santos da[2]

Eixo Temático: Corpo na mídia e a indústria de beleza/saúde.

Resumo: Com esse texto temos como objetivo principal discutir de que maneira os corpos femininos expostos na sessão *Sets of the day* no sitio virtual *www.suicidegirls.com* estão sendo erotizados. Para tanto estamos nos debruçando na perspectiva dos Estudos Culturais, utilizando alguns elementos que podem ser vinculados a sua vertente pós-estruturalista. O *www.suicidegirls.com* é um site norte americano que expõe performances de mulheres que apresentam em seus corpos, marcas de uma feminilidade diferente da produzida e legitimada pela sociedade. Em outras palavras, para ser uma modelo nesse espaço, as mulheres precisam ter em seus corpos algumas das marcas do *body modification* e, além disso, essas modelos produzem as suas performances utilizando elementos vinculados a erotização. Para realizar tal estudo estamos assumindo a sessão *Sets of the day* enquanto uma enunciação que, em contato com outras de mesma ordem, podem produzir um enunciado acerca da produção dos corpos dos sujeitos. Para isso, utilizamos cento e cinco imagens que foram expostas no sitio, ou seja, as modelos que expuseram as suas fotos no período de março a maio de 2011. Como resultado, podemos perceber que o *www.suicidegirls.com*, mais especificamente o *Sets of the da*y investe em corpos remetam à sensualidade e à sedução a partir de uma nudez que muitas vezes não é explicita, mas que utiliza elementos que remetem a ela. Uma nudez que procura estabelecer uma espécie de jogo de "esconde e mostra".

Palavras-chave: corpos femininos, erotismo,virtual.

Abstract: In this text we have as main objective to discuss how women's bodie sexposed Sets the session of the day in virtual www.suicidegirls.com site are being eroticized. For that we are addressing the perspective of Cultural Studies, using some elements that can be linked to its post-structuralist. The www.suicidegirls.comis an american website that presents performances by women who present in their bodies, marks a femininity different from that produced and legitimized by society. In other words, to be a model in this space, women need to have their bodies in some of the shapes of bodymodification and, furthermore, these models produce their performances using elements linked to the sexualization of their bodies. To perform such a study we are assuming Sets the session of the day as a statement that in contact with others of the same order, can produce a statement about the production of bodies of the subjects. For this, we use one hundred and five images were displayed on the site, ie the models that set out their pictures in the period from March to May 2011. As a result, we realize that the www.suicidegirls.com, specifically the Sets of the day invests bodies in referring to sensuality and seduction from nudity that is often

[1] MSc em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG), acadêmica do curso de Educação Física Licenciatura da mesma instituição, participante do GESE (Grupo de Estudos Sexualidade e Escola; E-mail: jo_pedagoga@yahoo.com.br.

[2] Professora adjunta do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande, coordenadora do GESE (Grupo de Estudos Sexualidade e Escola) e do OCUCO (Observatório de Políticas Públicas da Cultura Corporal). E-mail: meri.rosane@hotmail.com.

not explicit, but uses elements that refer to it. Nudity that seeks to establish a sort of game of 'hide and show.

Keywords: female body, erotic, virtual

1. Introdução

Esse texto é parte de um trabalho maior no qual apresenta como objetivo principal discutir de que maneira os corpos femininos estão sendo erotizados no sitio virtual *www.suicidegirls.com*. Partindo dos estudos acerca das temáticas Corpo, Gênero e Estudos Culturais, especificamente daqueles que se aproximam com a vertente pós-estruturalista, estamos utilizando enquanto ferramentas de análise a sessão *Sets of the day* presente no sítio vitual. Em outras palavras, utilizamos os corpos das modelos que estão materializados na entrada do sítio virtual os quais tiveram os seus ensaios fotográficos expostos durante o período de março até maio de 2011, totalizando cento e cinco imagens.

O que nos instiga a analisar as imagens que estão colocadas na sessão *Sets of the day* é o fato de que essas podem ser reconhecidas como textos que falam por si só e que nos auxiliam a pensar em algumas formas de como o erótico pode ser produzido no sítio virtual. Deleuze (2006, p. 60), sobre a utilização de imagens afirma que "Foucault deixava-se fascinar tanto pelo que via como pelo que ouvia ou lia", ou seja, ele propõe que a sua arqueologia seja entendida como um "arquivo audiovisual", pois são nos entrecruzamentos entre a voz e os olhos que o autor aponta a emergência dos enunciados. Além disso, como o *www.suicidegirls.com* é um sítio virtual interativo, tais imagens passam por um critério democrático, ou seja, os usuários do site votam nas modelos e\ou nas imagens que desejam ser "capa" do *www.suicidegirls.com* durante o período de vinte e quatro horas[3].

Para desenvolver esse estudo estamos assumindo as imagens contidas na sessão *Sets of the day* enquanto enunciações, que, segundo Foucault (2009, p. 114) podem ser reconhecidas como

> um acontecimento que não se repete: tem uma singularidade situada e datada que não se pode reduzir [...] o tempo e o lugar da enunciação, o suporte material que ela utiliza, tornam-se então, indiferentes, pelo menos em grande parte: o que importa é uma forma indefinidamente repetível e que pode dar lugar às enunciações mais dispersas.

As imagens apresentadas no *Sets of the day*, em contato com outras enunciações contidas no *www.suicidegirls.com* e que apresentem relações entre si, como os vídeos, as

[3] Esse é o tempo em que as imagens das modelos ficam expostas na página inicial do sítio virtual.

cores utilizadas, o formato do sítio, os comentários entre outras tantas enunciações, podem vir a produzir um enunciado sobre a produção dos corpos femininos erotizados.

Por tudo isso, ao observar as imagens, alguns questionamentos nos fazem pensar e são eles que nortearão tal escrita: o que podem ser aqueles corpos femininos que estão sendo expostos em um espaço virtual, mais especificamente na sessão *Sets of the day*? Como e quais são as marcas contidas em tais corpos que podem ser conhecidas como eróticas? A partir das imagens foi levado em consideração o cenário onde as fotos foram tiradas, as roupas usadas, as posições das modelos, as cores utilizadas e outros detalhes nas quais foram emergindo das particularidades de cada modelo.

2. SOBRE O *WWW.SUICIDEGIRLS.COM*

O *www.suicidegirls.com* é um espaço virtual norte americano que foi criado no ano de 2001 pela fotógrafa Missy e exibe ensaios sensuais e eróticos com mulheres que possuam uma beleza *freak*[4] ou exótica. Em outras palavras, de acordo com o sítio virtual não existe um perfil de corpo feminino para ser modelo, pelo contrário, ele vai abrir espaço para que sejam exibidas mulheres com diferentes tipos físicos e raciais, de diversas culturas, etnias e nacionalidades. Entretanto, para fazer parte do grupo de modelos, grande parte dessas mulheres apresenta em seus corpos algumas das marcas do *body modification*[5].

O *www.suicidegirls.com* pode ser acessado de duas maneiras distintas: a primeira delas é associando-se, ou seja, para poder ter acesso a todo o material disponível é preciso pagar uma quantia de quatro dólares mensais. Além dessa, há determinados espaços em que o acesso é irrestrito, dentre eles, a sessão *Sets of the day*.

Para as mulheres que apresentam interesse em participar do grupo de *Suicidegirls* é preciso, segundo N[6], uma das modelos brasileiras, enviar um *book* fotográfico com fotos sensuais e\ou eróticas, nas quais a mesma poderá escolher em qual sessão do site quer ser exposta para avaliação: na *Member Review* ou na *Sttaf.*

---

[4] O *www.suicidegirls.com* procura produzir uma "beleza *freak*", ou seja, que diferencia dos padrões considerados tradicionais de beleza. Em outras palavras, para o site, não existe um perfil ideal de corpo, investindo, sobretudo, na utilização de *piercings*, tatuagens, escarificações. Nas palavras de abertura do sítio: *"Suicidegirls* é a comunidade que comemora a beleza alternativa e a cultura alternativa de todo o mundo." (tradução minha)

[5] O *body modification* pode ser reconhecido como sendo a utilização de técnicas que fazem com que os sujeitos modifiquem a estrutura corporal através de cortes, perfurações e queimaduras. Pires (2005, p. 77) afirma que esse conceito "reporta-se ao uso de técnicas que possibilitam ao indivíduo adquirir características não similares às inatas, aplicadas ao corpo por meio de perfurações, cortes, queimaduras e cirurgias", tais como os *piercings*, tatuagens, escarificações, bifurcações de língua e pênis, nulificações.

[6] Dado extraído da Comunidade do Orkut *SuicideGirls-BR*.

Na *Member Review* as imagens dessas mulheres ficam expostas para todos que quiserem assistir a performance. A candidata que, segundo N, obtiver o maior número de comentários "*com qualidade*" é aprovada e entra para uma fila de espera para que seja fotografada pelo profissional oficial do site. Em contrapartida, na sessão *Sttaf*, somente as pessoas que auxiliam no site podem ter acesso e escolher quais mulheres se tornarão *Suicidesgirls*.

3. SOBRE CORPO E VIRTUAL

Estamos trabalhando com a noção de corpo enquanto algo construído a partir de uma materialidade biológica, atravessado pelos mais variados atributos sociais e culturais. Acerca disso, Sant'Ana (2005, p 12) afirma que o corpo pode ser reconhecido como o "lugar da biologia, das expressões psicológicas, dos receios e fantasmas culturais, corpo é uma palavra polissêmica, uma realidade multifacetada e, sobretudo, um objeto histórico". Em outras palavras, o corpo é considerado como algo que ultrapassa a materialidade, o dado biológico, apresentando variadas faces e sendo significado de acordo com os sujeitos e as culturas nas quais esses estão inseridos.

Dentro dessa possibilidade de apresentar diferentes faces, na nossa sociedade - Ocidental- é possível afirmar que um dos propulsores para que isso ocorra é a existência de espaços que pedagogizam os modos de ser corpo na sociedade, entre eles: o virtual. Esses espaços pedagógicos, entre outros, buscam educar corpos masculinos e femininos de maneira que respondam a uma norma[7]: seja magro/a, tenha músculos, faça dieta, esteja sempre vestido/a de acordo com o tempo e espaço definido.

Nesse sentido, estamos articulando com o *www.suicidegirls.com* enquanto um campo que é produzido e está se estabelecendo no virtual. Para Lévy (1997 p. 16) "o virtual não se opõe ao real [...]. Contrariamente ao possível, estático e já constituído, o virtual é como o complexo problemático, o nó de tendências ou de forças que acompanha uma situação, um acontecimento, um objeto ou uma entidade qualquer." Em outras palavras, o virtual não pode

[7] Foucault (2001, p. 62) tecendo relações ao conceito de Canguilhem define norma como sendo "portadora de uma pretensão ao poder [...] é um elemento a partir do qual certo exercício de poder se acha fundado e legitimado [...] a norma traz consigo ao mesmo tempo um princípio de qualificação e um princípio de correção. A norma não tem por função excluir, rejeitar. Ao contrário, ela está sempre ligada a uma técnica positiva de intervenção e de transformação, a uma espécie de poder normativo." Em outras palavras, a norma vai se referir as condutas nas quais os sujeitos devem seguir dentro dos espaços sócio-cuturais, é ela quem vai atribuir valores as capacidades dos sujeitos, buscando uma homogeneização entre eles.

ser reconhecido como oposto ao real, mas sim como sendo parte de outra realidade, diferente da que está consolidada e se estabelece a partir de relações interpessoais e a sua cultura.

O virtual não veio para substituir/ extinguir o real, eles são, como afirma Weissberg (1993, p. 121), "duas faces de uma mesma questão". Para o autor, no virtual estão sendo estabelecidos alguns nós que ampliam o leque de possibilidades e de relações, além de ajudar a dar sentido a essa realidade. Há um prolongamento do real, a partir do virtual.

Sendo assim, reconhecemos o *www.suicidegirls.com* enquanto um mecanismo que vem tecendo relações entre as possíveis formas de viver e experenciar os corpos no virtual. As imagens, textos, vídeos, músicas que estão sendo constituídas e atualizadas constantemente nesse espaço podem ser consideradas como parte dos corpos dos sujeitos. Em outras palavras, o *www.suicidegirls.com* produz, a partir do que oferece, outros corpos, sentimentos, sensações que são tomadas pelos sujeitos como reais.

4. *SETS OF THE DAY* E A NOÇÃO DE EROTISMO

A noção de erotismo nos remete a sexualidade dos sujeitos, mais especificamente, ela nos direciona ao toque, às carícias entre os corpos, a reciprocidade, ou seja, como coloca Le Breton (2007, p. 163), há "uma relação de satisfação recíproca com o corpo do outro". Bataille (1987, p. 16) afirma que "o domínio do erotismo é o domínio da violência, o domínio da violação". Na erotização dos corpos, especificamente, para o autor, a característica principal é atingir o mais intimo dos seres e a nudez é a sua ação principal. Entretanto, no momento histórico-cultural na qual estamos inseridos, a erotização precisa ser pensada e até mesmo ser atribuída a novos significados. Le Breton (2007, p. 163) nos afirma que o erotismo implica na "provocação do corpo do outro" e que essa provocação não necessariamente precisa ser através de um contato mais intenso e corpóreo, mas sim ativando outros sentidos corporais, sendo o principal deles a visão.

Nesse sentido a sessão *Sets of the day* apresenta uma particularidade, pois ela marca o que diariamente apresenta de diferente no sitio virtual, ou seja, mostra, a partir da visão, um novo modelo de erotismo feminino, mas o seu foco principal é a nudez, mesmo que essa não mostre as zonas erógenas dos corpos das modelos, como mostram as figuras 1, 2 e 3. As poses dessas mulheres despidas



Figura 1



Figura 2

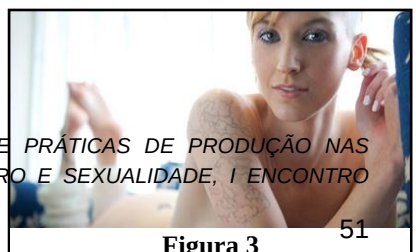


Figura 3

aparecem sempre com um detalhe no qual oferece um jogo de

"esconde e mostra" dos corpos: são braços, mãos, uma iluminação colocada estrategicamente, algum objeto posicionado, dentre outros.

Os corpos das modelos não aparecem com uma nudez completa e, além disso esses corpos podem nem mesmo apresentar diretamente uma nudez, mas sim uma insinuação. Isso se deve ao fato de que as imagens mostram partes dos corpos, grande parte delas limitando-se até a altura dos ombros das modelos, como propostos pelas figuras 4 e 5.



Figura 4

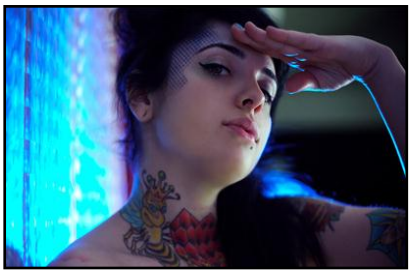


Figura 5

Além da nudez, outro elemento que é marcante na sessão *Sets of the day* são as posições das modelos. Movimentos que remetem a uma sedução feminina: um olhar, a posição das mãos, a forma como a boca é colocada, como mostrada nas figuras 6 e 7. Há uma discursividade gestual na qual remete e\ou investe na erotização das modelos. Le Breton (2007, p. 170) afirma que a "sedução é sempre um artifício, um jogo de sinais e não a colocação em evidência de uma natureza [...]. A sedução é aqui radical na medida em que elimina completamente a carne para se entregar como uma trama de aparência."



Figura 6



Figura 7

Dessa forma podemos perceber os investimentos que o *www.suicidegirls.com*, mais especificamente a sessão *Sets of the day* exerce sobre os corpos femininos a partir da erotização que estão sendo propostos pelo sítio virtual. Essa erotização vai educando os sujeitos, construindo outras maneiras de vivenciar as sexualidades, através não somente de um

contato mais íntimo, corporal, mas sim com a utilização de um corpo virtual, em que decorre principalmente através de um campo visual.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dessa breve explanação em que tivemos como objetivo analisar que maneira os corpos femininos estão sendo erotizados no sitio virtual *www.suicidegirls.com* foi possível perceber que tais noções estão sofrendo alterações no seu modo de aplicação. O que em outros tempos poderia estar relacionado ao afeto, às carícias, toques, a reciprocidade, nos últimos tempos podem ser vivenciados com a utilização de outros mecanismos como, por exemplo, os espaços virtuais.

As imagens que foram expostas na sessão *Sets of the day* durante o período de março a maio de 2011 remetam à sensualidade e à sedução a partir de uma nudez que muitas vezes não é explicita, mas que utiliza elementos que remetem a ela. Essa nudez procura estabelecer uma espécie de jogo de "esconde e mostra". Além disso, há um grande investimento no gestual, ou seja, nos olhares, nas posições das modelos, nas bocas.

Com tudo isso percebemos que o sitio virtual *www.suicidegirls.com*, a partir das imagens que estão expostas na sessão *Sets of the day*, parte de outras formas de erotização: erotização que não necessariamente é preciso um contato mais explícito entre sujeitos, mas sim que explora outros sentidos corporais, sendo o principal, a visão.

Referências:

BATTAILE, Georges. *O erotismo*. Porto Alegre: L&PM, 1987.

DELEUZE, Gilles. Foucault. São Paulo: Brasiliense, 2006.

FOUCAULT, Michel. *Os anormais:* curso no Collège de France (1974-1975). São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. *A ordem do discurso:* aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Loyola, 2009.

LE BRETON, David. *Adeus ao corpo*: antropologia e sociedade. Campinas: Papirus, 2007.
LÉVY, Pierre. *O que é o virtual?* São Paulo: 34, 1996.

PIRES, Beatriz Ferreira. *O corpo como suporte da arte*.São Paulo: Senac, 2005.

SANT'ANNA, Denise. *Políticas do Corpo.* São Paulo: Estação Liberdade, 2005.

WEISSBERG, Jean-Louis. Real e Virtual, In: PARENTE, André. *Imagem máquina:* a era das tecnologias do virtual. Rio de Janeiro: 34, 1993.

Outro Referencial

www.suicidegirls.com, acessado entre março a maio de 2011.

A VEICULAÇÃO DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE GÊNERO NO PERIÓDICO DIARIO POPULAR (1909-1930): "COMO SER MULHER" NO ALVORECER DO SÉCULO XX EM PELOTAS

SANTOS, Rita de Cássia Grecco dos [1]
FERRARI, Letícia Schneider [2]

Eixo Temático: 01. Corpo na mídia e a indústria de beleza/saúde

Resumo: O texto analisa as principais representações sociais veiculadas na imprensa pelotense sobre "como ser mulher" nas primeiras décadas do século XX e o possível impacto na produção de sua identidade de gênero. Atribuímos à articulação e assunção dessas representações socialmente construídas, a conformação de alguns elementos-chave – contexto sócio-econômico-político, educacional e religioso de Pelotas – no alvorecer do século passado, numa sociedade que ansiava por uma formação feminina nos moldes do recato, da fé e da subserviência aliados aos princípios de modernização da nascente república brasileira. Para empreendermos esta investigação, assumimos a Historiografia (CERTEAU, 2007) como perspectiva teórico-metodológica, realizando um trabalho de construção do passado (BENJAMIN *apud* PESAVENTO, 2005) acerca das representações construídas e o possível impacto na produção de sua identidade de gênero. Destarte, além da revisão bibliográfica recorremos à análise dos dados obtidos no periódico local "Diario Popular", entre 1909 e 1930. Constatamos que o "Diario Popular" contribuiu e, muito, na veiculação de algumas representações sociais de gênero que impregnaram a mentalidade da sociedade local e regional e forjaram uma figura de mulher plasmada no perfil de "educadora da família e da sociedade" ou de "mulher trabalhadora, diligente e honesta". Ainda que os impressos sulistas não tenham criado o modelo ideal de mulher, pois esse já fazia parte do imaginário ocidental. Assim, reconhecemos que os impressos exercem na atualidade e têm exercido há muito tempo uma profunda e também decisiva orientação na vida social, política e cultural de toda e qualquer sociedade e, como tal, constituem-se em um importante instrumento de formação e configuração social de gênero, engendrando e veiculando, portanto, representações socialmente construídas, comprovando, então, as relações de pertencimento, reprodução e trocas entre o espaço micro (local) e o macro (sociedades gaúcha e brasileira).

Palavras-chave: Representações Sociais; Gênero; História da Educação.

Abstract: The paper analyzes the main social representations in the press Pelotas about "how to be a woman" in the first decades of the twentieth century and the possible impact on production of their gender identity. Attach to the relationship and the assumption of these socially constructed representations, the conformation of some key elements - the socio-economic-political, educational and religious Pelotas - at the dawn of the last century, a society that longed for an education along the lines of female modesty, of faith and subservience allied to the principles of modernization of the nascent Brazilian republic. To embark on this research, we assume Historiography (CERTEAU, 2007) as a theoretical and methodological perspective, performing a work of the past (Benjamin cited PESAVENTO, 2005) about the representations constructed and the possible impact on their gender identity. Thus, besides the literature review

[1] Doutoranda em Educação – Filosofia e História da Educação pelo PPGE-FaE/UFPEL. Professora do Instituto de Educação da FURG, Rio Grande/RS. Pesquisadora vinculada ao CEIHE da FaE/UFPEL.
[2] Acadêmica do Curso de Pedagogia da FaE/UFPEL e Bolsista PIBIC/CNPq, vinculada ao CEIHE.

relied on the analysis of data obtained in the local newspaper “Diario Popular”, between 1909 and 1930. We note that the "Diario Popular" and contributed much in the running of some social representations of gender that permeated the mentality of local and regional society and forged a female figure molded in profile "educator of family and society" or " working woman, hardworking and honest. " Although the printed Southerners have not created the ideal model of a woman, because that was part of the Western imagination. Thus, we recognize that the printed play today and have maintained a long deep and also decisive guidance in social, political and cultural life of any society and as such, constitute an important tool for training and social setting gender, generating and conveying therefore socially constructed representations, proving, then the relations of belonging, reproduction and tradeoffs between space micro (local) and macro (Rio Grande do Sul and Brazilian societies).

Keywords: Social Representation; Gender; History of Education.

Considerações Iniciais

Ao longo de sua constituição como sujeitos e por extensão da constituição de sua história, homens e mulheres recorrentemente têm mantido uma atitude de busca para procurar explicar a si próprios, as relações entre si, bem como a própria relação com a natureza, no intento de produzir interpretações sobre as distintas realidades.

Porém, clássica, machista e limitadamente falando – ou ainda, assumindo a inculcação continuada de uma Ciência masculina, tributária de nossa tríplice ancestralidade greco-judaico-cristã, como argumenta Chassot (2006, p.45-46) – poderíamos dizer que as redes discursivas em torno de como se dão, como se percebem ou ainda como se interpretam e vivenciam estas relações são atribuídas a uma construção arquetipicamente masculina e ocidental, hermeticamente acondicionada e aprisionada em alguns modelos explicativos – que, com certeza, não dão mais conta de explicar e/ou interpretar as realidades ou a dita “realidade moderna”.

Nesse sentido, se pensarmos que de acordo com Hall (1997), os significados que compartilhamos na cultura, não são constantes, fixos, nem pré-existem como coisas no mundo social, mas são produzidos constantemente em diversas instâncias sociais como a família, os meios de comunicação e a escola[3], e em distintos campos de saberes como a Antropologia, a Psicologia e a Educação, circulando através de diferentes processos ou práticas culturais, as ditas representações são tributárias de contextos sócio-culturais temporalmente localizados. E, como explica Silva:

> Tais significados inscrevem diferentes marcas nos corpos, moldam e regulam as percepções, os gestos, os sentimentos, os valores, as crenças, os hábitos, as maneiras de ser, de perceber a si e aos demais, e de agir como mulher ou homem [...] (2008, p.91).

[3] Alguns dos Aparelhos Ideológicos de Estado apontados por Althusser (1998).

Deste modo, tais representações sobre "como ser homem" e "como ser mulher" acabam por contribuir à manutenção, difusão e reprodução de uma série de práticas sociais como de hierarquização e conseqüente desigualdade entre homens e mulheres, sendo que, nesta trama de relações de poder são reforçados, portanto, processos de exclusão e discriminação – sobretudo, em relação às mulheres.

É fundamental que tenhamos em conta que "[...] o ofício de historiador é um ofício de homens que escrevem a história no masculino [...]", bem como que "[...] os campos que abordam são os da ação e do poder masculino [...]" (PERROT, 1992, p.185).

Assim sendo, reconhecemos que os meios de comunicação social – no que concerne especificamente neste artigo à imprensa escrita, através do periódico "Diario Popular"[4] – exercem na atualidade e têm exercido há muito tempo uma profunda e decisiva orientação na vida social, política e cultural de toda e qualquer sociedade e, como tal, constituem-se em um importante instrumento de formação e configuração social de gênero, engendrando e veiculando, portanto, representações socialmente construídas. Como podemos verificar neste artigo publicado no "Diario Popular", que apresenta uma descrição de como devem ocorrer os processos de educação e instrução feminina, ou em outras palavras, acerca de "como ser mulher" nas primeiras décadas do século XX:

> A educação e a instrucção da mulher
>
> A mulher na vida só tem uma carreira: o casamento. O seu futuro não é só seu, é também o do seu marido.
> O mundo como está organisado, não abre á mulher ensanchos de triumphar por outro caminho, mas em compensação, dá-lhe um reino onde ella é soberana e rainha: a familia. [...]
> Ella traça destinos e architeta cidadãos. Da sua fraqueza sahem as forças com que os homens luctam e a seiva moral de que se alimentam. [...] (13 julho de1919).

Sendo assim, podemos apreender que tais representações socialmente construídas e veiculadas pela imprensa, acabam por ressaltar que os papéis e funções sociais de cada membro da família estão/são definidos por um processo de hierarquização fortemente marcado pela diferenciação entre aquilo que é destinado aos homens e o que é destinado às mulheres – reconhecendo-se que, via de regra, aquilo que

[4] O "Diario Popular" é um periódico da cidade de Pelotas, com circulação diária e distribuição local e regional, fundado em 27 de agosto de 1890, completando, portanto, este ano 121 anos de atividades e constituindo-se como o terceiro jornal mais antigo em circulação do Rio Grande do Sul. Assim como os demais periódicos, principalmente até o final da República Velha, agiu no cenário político através de seus discursos, sendo esta a sua principal função. Este periódico consolidou-se como o porta-voz oficial do Partido Republicano Rio-Grandense até o encerramento deste com a assunção do Estado Novo.

é destinado às mulheres é impregnado de um conteúdo moralista e castrador, encharcado de fazeres, obrigações e subserviência ao elemento masculino. Uma vez que, de acordo com Therborn:

> A família está suspensa entre o sexo e o poder, como forças biológica e social. [...] As relações de poder estão inscritas nos direitos e obrigações dos membros da família. De fato, é questão de bom senso analítico perceber uma instituição em termos de equilíbrio entre o padrão de direitos e obrigações, de um lado, e a distribuição de recursos de poder entre os membros de outro. [...] Aqueles a quem privilegia podem, por meio dela, manter seu status porque seus recursos de controle e de sanção coincidem com seus direitos, enquanto aqueles com poucos recursos de poder têm mais obrigações do que direitos (2006, p.12).

Percurso Metodológico

Este artigo é subsidiário da pesquisa "A educação das meninas em Pelotas: as implicações da cultura escolar produzida no Internato Confessional Católico do Colégio São José" e tem o objetivo de analisar as principais representações sociais veiculadas na imprensa[5] sobre "como ser mulher" nas primeiras décadas do século XX, em Pelotas, e o possível impacto na produção de sua identidade de gênero.

O interesse por tal temática é justificado pela relevância da problematização do conceito de gênero[6] e, sobretudo, pelo entendimento do processo de produção da identidade de gênero feminina num contexto sócio-histórico onde as discussões sobre homem e mulher assumiam um caráter fortemente sexista. Segundo Perrot, deve-se salientar que:

> [...] os historiadores usam como fonte de pesquisa materiais produzidos por homens, que têm o monopólio do texto e da coisa públicos (arquivos diplomáticos ou administrativos, documentos parlamentares, biografias, produções periódicas) (*Ibid.*, p.185).

Afinal, a categoria de análise gênero não é apenas útil na compreensão das interações entre homens e mulheres, mas uma parte relevante dos sistemas simbólicos e, como tal, implicada na rede de significados e relações de poder de todo o tecido social.

> Assim, gênero tem sido cada vez mais usado para referir-se a toda construção social relacionada à distinção e hierarquia masculino/feminino, incluindo também aquelas construções que separam os corpos em machos e fêmeas, mas indo muito além. [...] (CARVALHO, 2010, p.513-514).

[5] Os periódicos pareciam veicular um projeto civilizador com pretensão de construir novos homens e mulheres, divulgando imagens idealizadas para ambos os sexos. Segundo Pedro: "[...] É interessante acompanhar, nas diferentes épocas, as mudanças dos papéis sexuais que a imprensa divulgava nas diversas cidades. Tais mudanças, obviamente, vinham acompanhadas de uma campanha com normas de conduta que, muitas vezes, refletia aquilo que a elite urbana considerava "civilizado" e que, em grande parte, era repetição daquilo que os jornais dos grandes centros divulgavam" (2007, p.281).

[6] Segundo Scott (1992, p.75-85), existe uma séria dificuldade de definir "gênero" enquanto objeto de estudo e, por extensão, uma grande dificuldade em encontrar uma noção una de "feminino", uma vez que, ela se fragmenta, pluraliza e enriquece em diversas raças, etnias, classes e condições.

Cabe ressaltar, que atribuímos a articulação e assunção destas representações sobre "como ser mulher" à conformação de alguns elementos-chave[7] numa sociedade alicerçada no modelo familiar patriarcal que ansiava por uma formação feminina nos moldes do recato, da fé e da subserviência – sobremaneira, ao elemento masculino – em consonância com os interesses da Igreja local, que pregava a importância de uma formação católica para as moças, como podemos perceber na manifestação do segundo Bispo de Pelotas, Dom Joaquim Ferreira de Mello, sobre a relevância da educação feminina[8]: [...] formar em círculos especiais a mocidade feminina, dando-lhe a inteligência da sua missão educadora na sociedade, e orientando-lhe a vida para as virtudes tradicionais da família brasileira [...] (1935, p.205).

No entanto, de antemão, é importante esclarecermos que não entendemos a articulação de tais representações e o possível impacto na produção da identidade de gênero feminino das mulheres pelotenses no alvorecer do século passado como um movimento único, linear e estanque e/ou pertencente a um sistema simbólico pré-determinado – principalmente no que se refere a outras categorias de análise, para além de gênero – pois estaríamos desconsiderando qualquer possibilidade de resistência, ruptura ou ação dos sujeitos. Como esclarece Carvalho: "[...] se reduzimos o gênero a elementos de um sistema simbólico já pré-determinado, ao qual os sujeitos são atados, só podemos descrever uma eterna e imutável dominação masculina..." (*Ibid*., p.517).

Sendo assim, para empreendermos esta investigação, assumimos a Historiografia ou como define Certeau (2007), a operação historiográfica como perspectiva teórico-metodológica, posto que, buscamos com o cruzamento das informações e significações apreendidas pela triangulação de fontes plurais, realizar um verdadeiro trabalho de construção do passado (BENJAMIN *apud* PESAVENTO, 2005) acerca das representações socialmente construídas de "como ser mulher", e o possível impacto na produção de sua identidade de gênero.

Portanto, além da revisão bibliográfica sobre o tema, recorremos também à coleta, análise e interpretação dos dados obtidos no acervo da Bibliotheca Pública

[7] Tais como o contexto sócio-econômico-político, educacional e religioso no alvorecer do século passado, posto que, findada a primeira década do século XX, Pelotas e seus visitantes testemunharam um período de transição econômica e social – pois a economia do charque se despedia do seu apogeu para dar lugar à industrialização e ao cultivo de arroz – que forjou uma acentuada expansão do contingente populacional em virtude da crescente urbanização desta cidade, bem como a demanda de mais escolas e da educação feminina.

[8] De acordo com Louro: "A educação da mulher seria feita, portanto, para além dela, já que sua justificativa não se encontrava em seus próprios anseios ou necessidades, mas em sua função social de educadora dos filhos [...]" (2007, p.447).

Pelotense[9], focadamente no periódico local "Diario Popular", no período de 1909 a 1930[10].

Primeiros Achados

Os meios de comunicação exercem e sempre exerceram um relevante papel na criação, reforço, difusão e quiçá reprodução de representações sociais acerca de "como ser mulher", oferecendo majoritariamente ao leitor uma representação de "mulher ideal" que, nas primeiras décadas do século XX, em Pelotas, costumava ser identificada como de uma pessoa "dócil, culta e cristã", em consonância com o modelo familiar, católico e higienista acalentado no referido período histórico – de uma "mulher bem comportada".



A mulher pelotense[11]
Fonte: Diario Popular, 07 de maio de 1909.

Tal "mulher bem comportada", via de regra, era categorizada de duas maneiras: as filhas de pais abastados, que eram preparadas para a "ocupação" ou "cumprimento da missão" de esposa e mãe, e as meninas órfãs ou muito pobres que necessitavam ser "preparadas de forma adequada" para o mundo do trabalho. De acordo com Saffioti (1979), a mulher das camadas sociais diretamente ocupadas na produção de bens e serviços nunca foi alheia ao trabalho. Tal afirmação encontra-se em consonância com o que indicam Lopes e Galvão: "[...] Preparação para gozar a vida em sociedade, para aquelas bem nascidas; preparação para o trabalho para as órfãs e abandonadas. [...]" (2005, p.72).

[9] A Bibliotheca Pública Pelotense, sociedade civil sem fins lucrativos, denominação e modelo mantidos ao longo destes 138 anos, foi fundada no dia 14 de novembro de 1875. A instalação efetiva, com 960 volumes, ocorreu em março de 1876, na parte térrea de um prédio cedido pelo Visconde da Graça, na esquina das ruas (denominação atual) General Neto e Padre Anchieta. O prédio sede começou a nascer em 1878, com o lançamento da pedra fundamental, sendo que, a construção iniciou apenas em 1881, ano em que os livros se transferiram para o atual endereço – Praça Coronel Pedro Osório, nº 103 – ocupando uma primeira sala, inaugurada no dia 12 de março.

[10] A delimitação do período não foi aleatória ou casual, mas decorrente e/ou relacionada à periodização que já foi concluída da pesquisa "A educação das meninas em Pelotas: as implicações da cultura escolar produzida no Internato Confessional Católico do Colégio São José", da qual este artigo é resultante, como já foi anunciado.

[11] Em conformidade com o editor do periódico, esta imagem representa a "imagem da mulher pelotense": "dócil, bela e caprichosa"!

A educação e a instrução para "as bem nascidas", bem como a preparação para o trabalho para as "desafortunadas", tratava-se de uma necessidade que se vinculava à modernização da sociedade, à higienização da família e à construção da cidadania das jovens[12]. Como também enfatiza Hilsdorf:

> [...] Enquanto realizavam os seus trabalhos de agulha, essas meninas aprendem a tecer suas próprias vidas, muitas vezes à revelia dos modelos apontados pelos filantropos liberais-ilustrados ou pela religiosidade popular (2005, p.65).

Afinal, desde o final do século XIX[13], ressoava um discurso em relação à educação feminina[14], ressaltando a necessidade de uma melhor formação para o "sexo frágil". Tal discurso, articulado aos princípios da modernização da sociedade, que em parte jogava algumas mulheres no mercado de trabalho, uma forte preleção se fez ouvir: a do pensamento Positivista[15], que pregava que às mulheres cabia o relevante papel de dar continuidade as suas "vitais", "importantes" e "decisivas" atividades domésticas, só que agora, numa extensão do lar, ou seja, desenvolvendo essas aptidões no labor escolar – um forte incentivo ao processo de feminização do Magistério[16], sobretudo, ao ingresso das Professoras no Curso Primário. Dessa forma, percebe-se que as mulheres que reivindicavam emancipação, igualdade de direitos civis e políticos, seguiram confiando-se à vocação materna. A profissão de professora é uma das que mais caracterizou a emancipação feminina, em especial nas primeiras décadas do século XX, mas ainda arraigada com a família e a dominação masculina.

A elas ficava a responsabilidade e o papel de instruir os jovens da nascente nação brasileira, formando assim futuros cidadãos, uma vez que, "[...] Elas deveriam ser

[12] Esta tríade – modernização da sociedade, higienização da família e construção da cidadania – tratava-se de um clamor que não era restrito à sociedade pelotense, pelo contrário, estava presente no ideário e no imaginário da então jovem república brasileira, comprovando, então, as relações de pertencimento, reprodução e trocas de práticas e códigos sócio-culturais entre o espaço micro (local) e o macro (sociedades gaúcha e brasileira).

[13] No entanto, é apenas a partir do século XX, dentro do "processo de romanização do clero" (CURY, 1988, p.13-14), que observamos de forma mais clara e oficial a idéia de incorporação das mulheres num projeto educacional sistemático.

[14] Cabe destacar, que a construção do *habitus* de gênero tem início na socialização primária e é ratificada ao longo da experiência escolar (BOURDIEU, 1999).

[15] "Para os positivistas, a função feminina consistia em "aperfeiçoar a natureza humana""(PEDRO, *Ibid*., p. 299).

[16] A feminização do magistério não é um fenômeno novo e tem se manifestado na maioria dos países ocidentais desde a segunda metade do século XIX. Cabe ressaltar que, já nas primeiras décadas do século XX, as mulheres vão se tornando maioria no exercício da profissão docente – no Curso Primário – enquanto os homens vão ocupando os postos superiores na hierarquia burocrática. Porém, apenas muito recentemente pesquisadores têm se mobilizado a abordagem desta temática com destaque às categorias gênero e classe social, constituindo-se como um terreno fértil para análises de cunho sociológico ou sócio-histórico, posto que, tais investigadores têm chamado a atenção para a relevância da compreensão do que ocorreu nos espaços de escolarização à medida que as mulheres foram ocupando a regência de classe e configurando a maioria do corpo docente em quase todos os países ocidentais.

diligentes, honestas, ordeiras, asseadas; a elas caberia controlar seus homens e formar os novos trabalhadores e trabalhadoras do país; [...]" (LOURO, *Ibid*., p.447). Como veiculado no "Diario Popular":

> [...] Por ella se renova a sociedade nos seus sentimentos, nas suas ambições e nos seus idéaes. É o seu conselho e, sobretudo, o seu exemplo o grande livro onde os filhos aprendem e a grande forja onde os caracteres se temperam.
> Dizem os iniciados em ontologia que os filhos varões sahem sempre ás mães e dellas herdam esse mysterioso complexo de aptidões que formam uma individualidade. [...] É a mulher que se transmite aos filhos essa synthese quase incomprehendida que se chama a indole. É da mulher, por tanto, que vem o merito dos homens, assim como é Ella quem, pela vida emfóra, indirecatamente orienta os destinos sociaes. [...] (19 julho de1919).

No entanto, embora as classes dominantes da época desejassem modernizar-se, também temiam a modernidade com relação à educação de suas filhas, pois tinham que educá-las de acordo com as exigências do mundo moderno, mas levando em consideração que esta educação não poderia subverter a posição de subalternidade e de "fragilidade" das mulheres, posto que:

> Como instituições, os sistemas familiares podem ser considerados sistemas em equilíbrio, em que as definições sociais correspondem às visões sociais, direitos e vantagens correspondem a poderes e as desvantagens e obrigações correspondem à dependência e à falta de recursos (THERBORN, *Ibid*., p.434-435).

Assim, é interessante perceber o paradoxo que se instaurou quanto ao intento da educação e instrução feminina, uma vez que, ao mesmo tempo que se esperava que as mulheres se constituíssem em "dragões da virtude"[17] – através do processo de inculcação de hábitos de disciplina, modéstia e respeito à religião, agora associado ao processo de escolarização, como um imperativo de prepará-las adequadamente para as futuras obrigações – abria-se a possibilidade e/ou a brecha para que elas se tornassem mais independentes, em virtude dos novos saberes e práticas construídos por elas.

Nesse contexto, é evidente que emergiram duas representações hegemônicas sobre "como ser mulher": a primeira, associada à figura da educadora da família e da sociedade, porém, com ação restrita ao recôndito do lar[18]; a segunda, identificada como a mulher trabalhadora[19] que, sem prescindir da "prática das virtudes que convêm a uma boa moça de família" – pelo fato de exercer atividade remunerada e efetivamente

[17] Como sinaliza Gonçalves: "Sistematizado em um sem número de manuais e códigos, o mínimo que se esperava do comportamento das mulheres era que elas se constituíssem em verdadeiros "dragões da virtude"" (2006, p.40-41).
[18] A "Rainha do Lar".
[19] O trabalho somente poderia ser lícito se significasse cuidar de alguém, doar-se com nobreza e resignação, e, sobretudo, servir com submissão, "qualidades/atributos próprios das mulheres" – ou pelo menos a elas associadas – premissas com as quais se afinavam profissões ligadas à educação e à saúde.

contribuir no orçamento doméstico – conquistava concretamente um espaço de autonomia – que, inclusive, começava a ganhar visibilidade na própria imprensa:

> O Feminismo
> Eis ahí um assumpto que a muitos interessa.
> Discutido pelos homens, tem sido por uns mal encarado, por outros mal tratado e, por mais que o evitemos, a elle sempre voltamos com a sympathia que dispensamos a tudo quanto de perto ou de longe se relaciona com o bello sexo. [...]
> A verdadeira e unica redemptora da humanidade tem sido a mulher. É a história quem nol-o affirma. [...]
> A mulher já não pode ser como out'ora um objecto: hoje ella apresenta-se como uma intelligencia viva, uma consciência, um espírito, uma razão, na expressão feliz de J. Deus. [...] (DIARIO POPULAR, 19 de junho de 1909).

Considerações Finais

Os periódicos sulistas – focadamente o "Diario Popular" – das primeiras décadas do século XX não criaram os modelos ideais de mulher como boas mães, virtuosas esposas e dedicadas filhas, pois esses já faziam parte do imaginário ocidental, podiam ser encontrados no sermão das missas, nos textos escolares, nas tradições locais...

Nesse sentido, é difícil saber como eram lidos os textos, como eram vividas, experimentadas no cotidiano, essas representações de mulheres que os periódicos reproduziam, mesmo porque, ademais de todo o investimento na veiculação destas representações, muitas vezes, estas esbarraram em vivências regidas por normas culturais muito diferentes daquelas que se pretendiam ver instauradas.

Porém, é inegável que este relevante impresso contribuiu na divulgação e conseqüente inculcação das representações sociais da "mulher educadora da família e da sociedade" e da "mulher trabalhadora, diligente e honesta". Posto que, o fim último da educação era preparar a mulher para o serviço doméstico e o cuidado com o marido e os filhos.

Assim, constatamos que mesmo com as grandes conquistas efetivadas ao longo das primeiras décadas do século XX, como o acesso das mulheres ao ensino superior e a algumas profissões, as referidas representações permaneceriam por longo tempo impregnando a mentalidade brasileira e forjando uma figura de mulher plasmada nesse perfil. Uma vez que, apesar das iniciativas em favor do sexo feminino, dentro dos lares a situação de submissão ao poder patronal e/ou ao do cônjuge, que lhes dirigia o destino e ditava as regras de conduta, com o chancela da sociedade, ainda foi muito presente.

Referências Bibliográficas:

ALTHUSSER, L.. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 7ed. RJ: Graal, 1998.

CARVALHO, M.. “Gênero: pra que serve esse conceito na prática pedagógica?”. In: DALBEN, Ângela et al. (orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: Educação, Gênero e Sexualidade (Textos selecionados do XV ENDIPE). BH: Autêntica, 2010. (Coleção Didática e Prática de Ensino) p.512-525

CERTEAU, M.. **A escrita da história**. 2ed. RJ: Forense Universitária, 2007.

CHASSOT, A... **A Ciência é masculina?** É sim, senhora! 2ed. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2006 (Coleção Aldus, 16).

CURY, C.. **Ideologia e educação brasileira**: católicos e liberais. SP: Cortez, 1988.

DIARIO POPULAR. Pelotas, 1909-1930. [diário]

GONÇALVES, A.. **História & Gênero**. BH: Autêntica, 2006.

HALL, S.. **Representation**: cultural representations and signifying practices. Londres: Sage & Open University, 1997.

HILSDORF, M... Tão longe, tão perto: As meninas do seminário. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. v. II – séc. XIX. Petrópolis: Vozes, 2005. p.52-65

LOPES, E.; GALVÃO, A.. **História da Educação**. 2ed. RJ: DP&A, 2005.

LOURO, G.. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, M. (org.). **História das Mulheres no Brasil**. 9ed. SP: Contexto, 2007. p.443-481

MELLO, J.. **Primeiro Congresso Católico Diocesano de Pelotas**. Porto Alegre: Tipografia Pão dos Pobres, 1935.

PEDRO, J... Mulheres do Sul. In: PRIORE, M. (org.). **História das Mulheres no Brasil**. 9ed. SP: Contexto, 2007. p.278-321

PERROT, M.. **Os Excluídos da História**: Operários, Mulheres e Prisioneiros. 2ed. RJ: Paz e Terra, 1992.

PESAVENTO, S.. **História & História Cultural**. 2ed. BH: Autêntica, 2005.

SAFFIOTI, H.. **A mulher na sociedade de classes**: mito e realidade. 2ed. Petrópolis: Vozes, 1979.

SCOTT, J.. História das Mulheres. In: BURKE, P.. **Escrita da história**: novas perspectivas. SP: EDUNESP, 1992.

SILVA, F.. Linguagens, estilos, adornos corporais...: a produção das identidades adolescentes na contemporaneidade. In: RIBEIRO, P. et al. (orgs.). **Educação e Sexualidade**: identidades, famílias, diversidade sexual, prazeres, desejos, preconceitos, homofobia... Rio Grande: Ed. da FURG, 2008. p.89-95

THERBORN, G.. **Sexo e Poder**: a família no mundo, 1900-2000. Trad. Elisabete Bilac. SP: Contexto, 2006.

A VIDA NA QUAL MIRA O "*BIO*"PODER

ZAGO, Luiz Felipe
Programa de Pós-Graduação em Educação – UFRGS

Eixo Temático: Corpo na mídia e a indústria de beleza/saúde

Resumo: É possível estarmos assistindo à atuação de um biopoder que, muito antes de promover a vida, distribui a "morte política" quando analisamos o império do corpo na sociabilidade gay que se constitui através dos sites de relacionamento na internet? As modernas categorias divisórias de corpo, mente; macho, fêmea; heterossexualidade, homossexualidade; riqueza, pobreza; cultura, ignorância; assumidos, enrustidos; brancos, negros; *online*, *off-line* parecem operar com força na observação da sociabilidade gay na internet. A partir de análises de textos escritos de perfis *online* de homens gays em dois sites de relacionamento (disponível.com e manhunt.net) e de trechos de entrevistas semi-estruturadas feitas com usuários dos sites, este trabalho procura examinar em que medida é possível supor que todas essas categorias são efeitos materiais da atuação insidiosa do biopoder na produção dos corpos e das subjetividades de homens gays; categorias que se cruzam e se articulam produzindo mil fronteiras sobrepostas entre os indivíduos; fronteiras que vão aos poucos constrangendo as possibilidades de coexistência em vez de potencializá-las; sedimentando diferenças em vez de catalisar processos de multiplicação; enrijecendo posições em vez de promover circulações e trânsitos; enrijecendo lugares em vez de desfazê-los. Trata-se, pois, de estabelecer um mapa dos lugares produzidos pelo biopder para posicionar corpos e subjetividades de homens gays através da sociabilidade *online* e de pensar sobre as implicações desse poder de produção e estímulo da vida para a constituição de corpos e subjetividades generificadas /sexualizadas.

Palavras-chave: biopoder, corpo, internet

Abstract: It is possible that we are watching a performance of biopower that, before promoting life, distributes the "political death" when we analyze empire of the body on the gay sociability that emerges through social networking websites on the Internet? Modern dividing categories of body, mind; male, female; heterosexuality, homosexuality; wealth, poverty; culture, ignorance; in the closet, out of the closet; white, black; online, offline seem to work hard on the observation of the gay sociability on the internet. Analysis of written texts for online profiles of gay men in two social networking sites (manhunt.net and disponivel.com) and patches of semi-structured interviews with users of both sites constitute this paper, which seeks to examine what extent one can expect that all these categories are the material effects of biopower insidious role in the production of bodies and subjectivities of gay men nowadays. It is a goal here, therefore, to establish a map of the positions produced by biopower to place the bodies and subjectivities of gay men through online sociability and think theoretically about the implications of power production and stimulation of life for the constitution of gendered bodies and sexualized subjectivities.

Key-words: biopower, body, internet

1. Introdução

Duck: [...] Pras pessoas que têm um corpo legal, malhado, aquela pessoa que não tem, ela não existe. Se chegar na boate, por exemplo, e olhar uma dessas pessoas, ela simplesmente apaga. Porque você não vê! Essa pessoa é apagada, é apagada. A maioria dos caras sarados eles apagam mesmo. Eles apagam as pessoas pra não ver. São invisíveis. Agora o outro lado é pra criticar mesmo, dizendo que quem malha não é inteligente, é fútil...

(Trecho de entrevista)

Playboy: [...] Porque eu tenho um tio que é uma bicha louca.

Luiz Felipe: Ah, é?

Playboy: É, tipo Clodovil, assim. [...] E minha avó não aceita ele.

Luiz Felipe: Ah, não?

Playboy: É, não. A mãe dele, não aceita de jeito nenhum. Acha abominável. Mas minha avó materna já tá... mais.... Andei fazendo umas perguntas pra ela, ela tá com duas vizinhas que são um casal de lésbicas. Aí, ela falou 'ah, tinha uma outra [vizinha] que vinha falar que elas eram sapatão, e eu disse que 'tá bom, elas nunca me fizeram nada, não quero nem saber o que elas fazem'. Aí eu falei, 'é, vó, a gente tem que aceitar, né'. Aí ela disse, 'é, hoje o mundo tá mais moderno, porque antigamente a gente sabia nas repartições públicas'. E é assim, é mais fácil quando se é funcionário público, e tem seu próprio dinheiro. Acho que o gay se torna mais aceitável com a história do dinheiro. Quando um casal gay é aceito pela sociedade, tá em todas as festas, é porque tem dinheiro. Agora uma bichinha pobre... se não tem calça da Diesel... E eu acho mesmo que é muito hipócrita essa ideia de que gay tá sendo aceito. Gay com dinheiro tá sendo aceito aqui.

(Trecho de entrevista)

Perfil de **Peludo_guapo:**

Definir é criar responsabilidades, por isso [estou] deixando acontecer! É impressionante como tem gente aqui que se acha, não é e não tem noção... quero distância desse povo doente... hehehehehe!

(Trecho de perfil online)

Peludo_guapo faz piada com as taxativas definições presentes nos perfis *online* do *site* de relacionamentos do qual faz parte. Ele diz querer "distância desse povo doente", o que pode significar uma contestação diante de tantas demarcações de territórios corporais, diante de tantas intransigências e inflexibilidades em relação às condutas, qualificando com patologia a obsessão pela categorização. É propício, então, questionar a própria categoria de *sites* de 'relacionamento': há relação que se possa estabelecer diante de tantos pré-requisitos e constrições? Até mesmo Peludo_guapo dizendo querer "distância" de certo grupo de usuários, sejam eles quais forem, já significa um aceno para o afastamento, da mesma forma que as frases de interdição que eu próprio publiquei nos meus perfis quando eu os criei para começar a pesquisa já promovem uma exclusão. Nada de pontes aqui: somente muros com passagens estreitas.

Esses são exemplos de afastamentos promovidos no seio mesmo da sociabilidade entre homens gays *online*, afastamentos que a constituem; exemplos de rupturas na própria concepção de 'relacionamentos' que supostamente são incentivados e estimulados pelos *sites*. Todas as pré-condições que esses homens gays impõem para seus 'relacionamentos' nos *sites* de 'relacionamentos' possibilitam a criação de que tipos de vínculos, se é que possibilitam, organizados sob quais princípios? Será que essas pré-condições são mesmo escolhidas racionalmente pelos usuários como requisitos úteis na seleção dos 'relacionamentos' que desejam, ou são essas pré-condições que já foram historicamente outorgadas como princípios de vidas e de corpos que valem a pena ser vividos? Será que é preciso criar *sites* com novas propostas de 'relacionamento', com novos serviços, totalmente gratuitos para que se possa contemplar um maior número de indivíduos? "Conseguir coabitar com aqueles que não se parecem comigo [ou que não se parecem com ninguém] não é um problema técnico, mas uma questão inteiramente política", de modo que as tiranias da identidade são catalisadas em qualquer discussão que se faça sobre a constituição de redes sociais na chamada sociedade da informação, isso "porque ela favorece a ligação entre indivíduos e comunidades que se parecem, deixando de lado a questão da heterogeneidade" (Wolton, 2004, p. 153).

É a partir destas perguntas que se faz importante também problematizar a própria ideia de que a "*bio*"ssociabilidade (Rabinow, 1999; Ortega, 2011) está promovendo mais e mais encontros, e que os *sites* de 'relacionamento' estão, de fato, proporcionando 'relacionamentos'.

2. Fronteiras

Duck: É que tem muita opção, né, Xato. A própria internet nesse sentido traz tanto benefícios quanto malefícios também, entendeu? Porque hoje em dia... Antes, pra você conhecer alguém era mais difícil. Entendeu? Pra você ter sexo com alguém você tinha que conhecer antes. Hoje em dia você entra [na internet] e cinco minutos depois já tem com quem transar. Então as pessoas realmente estão perdendo o valor, entendeu? Eu me enquadro nisso também, entendeu?

Luiz Felipe: Porque tu também faz?

Duck: As pessoas estão perdendo o valor, porque é muito fácil!

Luiz Felipe: Banalizou?

Duck: Por que você vai ter alguém se você pode ter um monte?

Xato: É, é melhor um na mão do que vários voando. Mas um na mão, também, no Rio de Janeiro é difícil. Então, não adianta, o Rio de Janeiro é uma cidade marcada pela putaria. Eu nunca tive um namorado carioca.

Duck: Mas isso não é uma coisa só daqui, não. Porque todo mundo que eu conheço que mora em Belo Horizonte, entendeu, falam também que lá tá uma putaria, eu acho que isso é geral. Eu acho que hoje as pessoas estão com medo de se relacionar, entendeu, acham que tão sempre perdendo alguma coisa. 'Ah, to com ele, mas será que eu não poderia estar com alguém melhor, mais interessante?'. Tá todo mundo meio perdido.

Quem está perdido? E se está, está perdido do quê? Peludo_guapo diz, não sem razão, que "definir é criar responsabilidades": definir é delimitar e circunscrever, é dar nome, é demarcar territórios. *Definir é promover fronteiras e responsabilizar-se por elas*. "A nomeação é, ao mesmo tempo, o estabelecimento de uma fronteira e a inculcação repetida de uma norma" (Butler, 2007, p. 161).

> A fronteira é o lugar de relação, região de encontro, cruzamento e confronto. Ela separa e, ao mesmo tempo, põe em contato culturas e grupos. Zona de policiamento, é também zona de transgressão e subversão. O ilícito circula ao longo da fronteira. Ali os enfrentamentos costumam ser constantes, não apenas e tão somente através da luta ou do conflito cruento, mas também sob a forma da crítica, do contraste, da paródia. (Louro, 2004, p. 19-20)

Há conflitos mostrados aqui, há críticas ou paródias? No jogo da sociabilidade gay *online* dos *sites* de relacionamento, é o corpo adequadamente sexuado (de "macho") e adequadamente generificado (de "homem") que legisla sobre a qualidade das relações entre os usuários. Nesse jogo, é a própria materialidade dos corpos que está sendo instrumento e veículo para disputas de poder, do "*bio*"poder produtivo e regulatório (Foucault, 2003) que inscreve o sexo *nos* corpos – e que passa depois a figurar como sexo *dos* corpos, como se a eles sempre tivessem pertencido e como se os sexos desde sempre estivessem estado nos corpos. "É somente depois que esse procedimento de definição começa a funcionar que o poder passa a posar como o que é externo ao objeto – 'sexo' – que ele encontra. Com efeito, ele já instalou o controle sobre o objeto ao defini-lo como um objeto auto-idêntico" (Butler, 2008, p. 97), de modo que o "*bio*"poder investe os corpos não apenas ao construí-los como masculinos *ou* femininos através das inscrições culturais (como aposta a formulação de gênero), mas no momento mesmo do reconhecimento da humanidade viável em corpos *já apropriadamente* sexuados. *Toda humanidade viável é simultânea à materialização de um sexo 'verdadeiro' e autorreferente no corpo*.

> A categoria de "sexo" assim estabelece um princípio de inteligibilidade para os seres humanos, o que quer dizer que nenhum ser humano pode ser tomado como humano, pode ser reconhecido como humano a não ser que esse ser humano seja completa e coerentemente marcado pelo sexo. [...] O ponto é mais forte: para se qualificar legitimamente como humano, deve-se ser coerentemente sexuado. A incoerência do sexo é precisamente o que separa o abjeto e o desumanizado do reconhecimento do humano. (Idem, p. 100)

Daí o interesse pelo sexo como norma compulsória para a aferição de uma humanidade viável: o sexo é, pois, o que dá sentido à "*bio*" e, enquanto definição, demarca fronteiras entre os humanos e os menos humanos, entre a vida e as menos vidas, entre os inteligíveis e os abjetos. Assim, "a categoria do sexo constitui e regula o que será e o que não será uma existência humana inteligível e reconhecível, o que será e o que não será um/a cidadã/o capaz de direitos e de fala, um indivíduo protegido pela lei contra a violência e a injúria" (Idem, p. 101). Daí que toda "*bio*" é vida, mas é desde sempre uma determinada vida, certa vida qualificada, viável, inteligível. E assim se instaura uma linha tênue e continuamente reforçada que separa a "*bio*" das abjeções.

Não se trata, porém, de tomar os/as humanos/as qualificadamente sexuados/as em oposição aos menos humanos incoerentemente sexuados como pares binários. Ambos são ponto de apoio mútuo, reciprocamente necessários e imanentes: o "*bio*"poder produtivo e

regulatório que produz e instaura o sexo nos corpos a serviço do dispositivo de sexualidade "exige, pois, a produção simultânea de seres abjetos, aqueles que ainda não são 'sujeitos', *mas que formam o exterior constitutivo relativamente ao domínio do sujeito*" (Butler, 2007, p. 155) [grifo meu]. Por *exterior constitutivo* entende-se exatamente "um exterior abjeto que está, afinal, 'dentro' do sujeito, como seu próprio e fundante repúdio" (Idem, p. 155-156). É no interior dessa formulação que se lançam dois desafios: a primeira consiste em pensar que "essa abjeção negada ameaçará denunciar as presunções auto-fundantes do sujeito sexuado" (Idem, p. 156), e a segunda "é se tal ser, se inapropriadamente sexuado, pode mesmo ser um ser, um ser humano, um sujeito, alguém que a lei pode absorver ou condenar" (Butler, 2008, p. 101): poderá ele se constituir em um sujeito de direitos? Todas as divisões e delimitações que encontro, tanto em perfis de *sites* de relacionamento *online*, quando em conversas presenciais com meus informantes, tudo isso sugere que o estabelecimento de fronteiras entre as pessoas pode estar a serviço de um apagamento de alguns indivíduos enquanto sujeitos de direito em detrimento de outros, supostamente mais 'qualificados', a ponto de a própria categoria de 'pessoa' estar a serviço de delimitações.

3. Humanidades possíveis

A frase de um policial homem durante um curso sobre Direitos Humanos promovido pela Secretaria de Justiça e Segurança do estado do Rio Grande do Sul, no âmbito do Curso de Formação Integrada, de Capacitação, de Treinamento e de Atualização, entre 1999 e 2002, sugere que o lugar da abjeção é o lugar do *resto*: "É necessário que o mestre entenda que nós estamos lidando com o resto da sociedade" (Silva, 2010, p. 109). É curioso pensar que um sujeito que zela pela segurança da população enuncie tal ideia, ainda mais no âmbito de uma Secretaria que se propõe a ser da Justiça e da Segurança. Quando lemos recentemente notícias acerca de situações de violência impetradas contra pessoas homossexuais, como foi o caso do jovem acertado com um tiro disparado por um militar do Exército nas pedras do Arpoador, no Rio de Janeiro, no dia da Parada Gay da cidade, e dos jovens que foram agredidos nas calçadas da avenida Paulista, em São Paulo, em novembro e dezembro de 2010, vemos ecos desta ideia de resto[1]. Mas também vemos atuando com força tal ideia em frases do tipo "nada

[1] A esse respeito, ver entrevista com Fernando Seffner ao jornal Estado de São Paulo, e atentar para o comentário postado logo abaixo da publicação onde o usuário que se identifica como Eduardo Munhoz escreve "Multiplicam-se os imorais com

contra, só não curto" depois de uma mais ou menos longa lista de exclusões que figuram nos textos dos perfis *online* analisados. A constituição de fronteiras, portanto, não é algo que se cria na vida *offline* e se transporta para a sociabilidade *online*; talvez nas redes sociais da internet é possível que vejamos de modo mais cru a maneira fascista de vida social que está em curso hoje, em maior ou menor intensidade, provocando maiores ou menores resistências e reações, em toda a sociedade.

Entretanto, tais casos podem cristalizar a ideia dual de que as situações de violência acontecem sempre de um grupo contra outro (supostamente, de 'heterossexuais' contra 'homossexuais'), além de reforçar o truque identitário que supõe que os iguais precisam se agremiar para se defender. Sabemos, por outro lado, que as violências são produzidas no campo de disputas políticas em que se constitui a cultura na qual vivemos, donde é possível conceber que há modos violentos de separação, divisão, segregação dentro dos próprios grupos sociais, sejam eles quais forem. Foi minha intenção de mostrar que certos modos de ser homem gay hoje são atravessados pela "'amarga tirania' do fascismo" (Paiva, 2008, p. 62), instituindo violências através mesmo da sociabilidade gay *online*, ou seja, entre aqueles supostamente *iguais*, ou que são supostamente atravessados por uma mesma identidade – produto e efeito da atuação do dispositivo de sexualidade. É nesse sentido que é preciso levar em conta que "as pessoas constroem noções de diferença não apenas através do gênero mas também de divisões *sexuais/sexualizantes no interior* dos gêneros" (Prins & Meijer, 2002, p. 164) através de múltiplas outras categorias além das de gênero.

"É pertinente questionarmos sobre as condições de possibilidade para que tal situação ocorresse, para que aquela fala fosse pronunciada anunciando um tipo de prática, direcionada a um grupo social específico" (Silva, 2010, p. 11): o resto da sociedade. Esse resto, longe de ser inútil, *tem uma positividade*, pois "um regime histórico que precisa de certos tipos de sujeitos para alimentar suas engrenagens [...] enquanto repele ativamente outros corpos e subjetividades" (Sibilia, 2008, p. 25) só funciona mediante a produção contínua de ambos – e ambos também têm a possibilidade de práticas de liberdade e de re-existência. Daí que se faz possível a pergunta: "Qual o estatuto da vida diante da soberania exercida pelo biopoder?" (Arán & Peixoto, 2007, p. 850). É a partir deste desafio que se propõe, de modo contundente, que

---

suas causas; esse é o fim dos tempos mesmo": http://www.estadao.com.br/noticias/suplementos,com-fogo-nas-ventas,642848,0.htm , acessado em 08 de dezembro de 2010.

> [...] o discurso regulador sobre o sexo poderia, ele mesmo, produzir a morte, declarar a morte e até proliferá-la e que, na medida em que se supunha que o "sexo" como categoria asseguraria a reprodução da vida, aquelas instâncias do "sexo" que não são diretamente produtivas poderiam então adquirir valência de morte. [...] *Não se deve pensar que dizendo sim ao poder* [ao "*bio*"poder] *se está dizendo não à morte, pois a morte pode não ser o limite do poder, mas a sua própria meta*. (Butler, 2008, p. 106) [grifos e acréscimo meus]

Por morte não se entende apenas a morte física da materialidade orgânica que constitui o corpo: é também uma morte que impossibilita a enunciação, que impossibilita a visibilidade, que vai matando *formas* de vida na medida em que promove *uma* forma de vida específica; é a morte tomada como apagamento e silenciamento, convertendo vidas em "vidas precárias" ou "vidas sem valor" (Arán & Peixoto, 2007, p. 853 – p. 855), cujo peso, importância e, no limite, a própria humanidade estão deslocadas em relação à norma da vida qualificada. Criam-se, então, zonas e domínios de morte política que circunscrevem e se avizinham do ideal normativo de vida.

É por isso que o "*bio*"poder não promove, produz, estimula, incita, regula, controla e governa a vida como um todo. *A vida não é um todo*. "O racismo", por exemplo, "justifica os mais diversos conservadorismos sociais na medida em que institui um corte no todo biológico da espécie humana" (Duarte, 2008, p. 51), criando, então, limitações e fronteiras entre as zonas de morte e a zona de vida legítima já neste instante produzidas. Esse corte no "todo biológico", supostamente anterior a qualquer cultura e história, em que se constitui o racismo é em si mesmo prática de significação dos corpos e, portanto, é uma prática política. Assim, o "*bio*"poder e a "*bio*"política, mesmo quando tomados como gestão e poder que se ocupam da potência da vida, sempre operam na promoção e preservação de uma concepção normativa da vida, cujo significado é forte, e vão assim continuamente produzindo outras vidas cujos significados vão enfraquecendo e perdendo o valor, tornando-se precários na mesma medida em que se afastam daquela vida qualificada, desta "*bio*". Daí que "a vida a ser preservada é sempre, já, um modo específico de vida normativamente construído e não pura e simplesmente vida e morte" (Butler, 2008, p. 95).

É possível, então, estreitar ainda mais o sentido da pergunta "só os viris e discretos serão amados?" (Carrara, s/d): só os viris, discretos, magros, brancos, não fumantes, funcionários públicos, graduados, usuários da internet serão amados? A claustrofobia gerada pela segmentação daqueles que terão o direito de "ser amados", ou, no limite, que terão o direito a *uma* forma de vida qualificada, produz incessantemente zonas deslocadas da norma, que não se encaixam na norma ou que dela se distanciam. Essa produção adensa e povoa as

regiões deslocadas da norma, o que infla a quantidade de sujeitos que habitam esses territórios expulsos do seio da norma.

O apagamento sugerido por Duck no trecho da entrevista que abre esse trabalho pode bem ser verificável; entretanto, conforme aparecem em vários trechos de perfis publicados em perfis *online* observados, também é verificável que a vemos uma procissão de definições no interior mesmo da "*bio*" qualificada: definem-se como impossibilitados para os 'relacionamentos' através dos *sites* de 'relacionamento' os muito magros ou os gordos, os afeminados, os 'velhos' ou fumantes, os negros, os com baixa escolaridade, os de classe social diferente. E aí todos esses sujeitos não se apagam, não desaparecem: pelo contrário, eles surgem no próprio seio do processo de normalização e da exclusão, como fulgurações, como exteriores constitutivos daqueles que os enunciam; são ali nomeados e ali presentificados como aqueles não-tão-sujeitos que se deve excluir, como habitantes necessários destas "zonas 'inóspitas' e 'inabitáveis' da vida social" (Butler, 2007, p. 155) que estabelecem os limites da zona 'adequada' e 'habitável' da vida social. Tal procissão de nomeações e de definições, além de criarem responsabilidades para aqueles que as enunciam, dá potência àqueles nomeados para re-existirem.

4. Considerações finais

> **Toy_Boy_27**
>
> Por favor, não me venham com esse blah blah blah "machista" de que você é "Macho e que procura um macho"... Pra começar, ter pelos no peito e falar grosso não é sinônimo de masculinidade. Para ser e se sentir macho, você primeiramente teria que se aceitar... aceitar o que realmente é... o que realmente te atrai. Desde que o mundo é mundo homem que sente atração por outro homem é visto como gay. Então, somos todos exatamente iguais! Falando grosso ou não, tendo pelos no peito ou não. A felicidade não está nesses meros detalhes, galera, a felicidade consiste em estar do lado de quem lhe faz e quer bem. Isso é viver, isso é ser completo!
>
> *(Trecho de perfil online)*

É possível dizer que Toy_Boy_27 é um humanista, que crê no sujeito pensante e cognoscente, que atribui significado ao mundo. Também é possível dizer que Toy_Boy_27 é

um essencialista cultural, posto que vê a experiência da sexualidade como imutável ao longo da história. Mas enquanto habitante da inteligibilidade produzida pelo dispositivo de sexualidade, ele desafia o corte entre os legitimamente sexuados – homens viáveis – e os inadequadamente sexuados – menos homens. "Falando grosso ou não, tendo pelos no peito ou não", ele sugere que todos são homens. É claro que assim se reabilita a organização central proposta pelo dispositivo de sexualidade quando ele diz que para ser macho é preciso "aceitar o que realmente é... aceitar o que realmente te atrai": ora, encontrar em si mesmo a 'verdade' instituída pelo dispositivo da sexualidade (Foucault, 2003) é o sonho dourado do governamento! No entanto, quando Toy_Boy_27 diz que "somos todos iguais!", com um sonoro ponto de exclamação ao fim, ele talvez faça a heteronorma ranger os dentes (Zago, 2010b), pois é próprio da heternormalização produzir a desigualdade que institui os mais *normais* que outros. O texto deste perfil pode ser uma "tarefa [de] questionar gesto explicativo, que requer uma identidade verdadeira e, portanto também uma identidade errada" (Butler, 2008, p. 104). Romantismos à parte, que ensejam uma completude e uma totalidade reconciliadas sob o signo da felicidade, talvez seja possível pensar que a partir desta crítica de Toy_Boy_27 se está produzindo, no interior mesmo dessa ditadura do homem da Terra de Marlboro, uma re-existência ao 'gay macho'.

Referências:

ARÁN, Márcia. PEIXOTO Jr., Carlos Augusto. *Vulnerabilidade e vida nua: bioética e biopolítica na atualidade*. **In: Revista de Saúde Pública**, vol. 41, nº 5. São Paulo. 2007. P. 849-857.

BUTLER, Judith. *Corpos que pesam – sobre os limites discursivos do sexo.* **In: O corpo educado – Pedagogias da sexualidade**. LOURO, Guacira Lopes. (Org). Belo Horizonte: Autêntica. 2007. P. 151-172.

BUTLER, Judith. *Inversões sexuais*. **In: Poder, normalização e violência – incursões foucaultianas na atualidade.** PASSOS, Izabel C. Friche. (Org). Belo Horizonte: Autêntica. 2008. P. 90-108.

CARRARA, Sérgio. *Só os viris e discretos serão amados?* **In: CLAM – Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos**. Disponivel em http://www.clam.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=3908&sid=90 Sem data.
DUARTE, André. *Biopolítica e resistência: o legado de Michel Foucault*. **In: Figuras de Foucault**. RAGO, Margareth. VEIGA-NETO, Alfredo. (Orgs). Belo Horizonte: Autêntica. 2008. PP. 46-56.

DUARTE, André. *Foucault e as novas figuras da biopolítica: o fascismo contemporâneo*. **In: Para uma vida não fascista**. RAGO, Margareth. VEIGA-NETO, Alfredo. (Orgs). Belo Horizonte: Autêntica. 2009. PP. 35-50.

FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade I – A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal. 2003.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho – ensaios sobre teoria *queer***. Belo Horizonte: Autêntica. 2004.

ORTEGA, Francisco. *Da ascese à bio-ascese – ou do corpo submetido à submissão do corpo*. **In: Imagens de Foucault e Deleuze – ressonâncias nietzscheanas**. RAGO, Margareth. ORLANDI, Luiz Lacerda. VEIGA-NETO, Alfredo. (Orgs.). Rio de Janeiro: DP&A. p. 139-173. 2005.

PAIVA, Antônio Crístian Saraiva. *Amizade e modos de vida gay: por uma vida não fascista*. **In: Figuras de Foucault**. RAGO, Margareth. VEIGA-NETO, Alfredo. (Orgs). Belo Horizonte: Autêntica. 2008. PP.53-68.

PRINS, Baukje. MEIJER, Irene Costera. *Como os corpos se tornam matéria – entrevista com Judith Butler*. **In: Revista de Estudos Feministas**. Vol. 10, nº 1. Florianópolis: UFSC. 2002. PP. 155-167.

RABINOW, Paul. **Antropologia da razão**. Rio de Janeiro: Relume Dumará. 1999.
SIBILIA, Paula. **O show do eu – A intimidade como espetáculo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 2008.

SILVA, Rosimeri Aqui da. **Quando os impensáveis entram em cena – um estudo sobre polícia, educação, direitos humanos e homossexuais**. Porto Alegre: CORAG. 2010.

WOLTON, Dominique. *Pensar a internet*. **In: A genealogia do virtual – Comunicação, Cultura e Tecnologias do imaginário**. MARTINS, Francisco Menezes. SILVA, Juremir Machado da. (Orgs). Porto Alegre: Sulina. 2004. PP. 149-156.

ZAGO, Luiz Felipe. *Quando a norma range os dentes*. **In: Fazendo Gênero 9 - Diásporas, Diversidades, Deslocamentos**. Anais Eletrônicos do Fazendo Gênero 9. Florianópolis: UFSC. 2010b.

ADEREÇOS CORPORAIS: PRÁTICAS DISCURSIVAS INSCRITAS NA PELE

BEZERRA, Josenildo Soares
Universidade Potiguar – UnP
Soares.bezerra@gmail.com
SILVA, Marluce Pereira da
marlucepereira@uol.com.br

Eixo Temático: Corpo na mídia e a indústria de beleza/saúde

Resumo: Este trabalho analisa a formação discursiva e não-discursiva de subjetividades de mulheres a partir da interpretação de tatuagens inscritas em seus corpos. Interessa-nos entender como tais tatuagens constroem suas subjetividades. Para tanto, realizamos, nessa fase inicial da pesquisa, uma conversa informal com mulheres dos cursos de comunicação social (Design Gráfico, Publicidade e Propaganda e Jornalismo) da Universidade Potiguar do RN e foi solicitado que falassem de e como esses "adereços corporais" em sua iconicidade as inscrevem enquanto sujeitos. Problematiza-se como essas mulheres se constituem e que práticas de verdade, tais como autonomia, formações do corpo social e percepção de suas ações enquanto sujeitos, tendo as tatuagens como materialidade discursiva a ser analisada. Dialogamos com Hall (1997) por entendermos com ele que a cultura tem um papel central como lócus de debates contemporâneos das diversas áreas das Ciências Humanas e Sociais e que toda ação humana é cultural. Além disso, utilizam-se concepções da Análise de Discurso de filiação francesa como discurso, memória discursiva e interdiscurso (2005; 2007). As teorizações foucaultianas acerca da disciplinarização dos corpos e dos jogos de verdade constituindo modos de subjetivação, Foucault (1979; 1996; 1987; 2010) ajudarão ao trato da questão levantada. A partir de Butler (2003) na compreensão do corpo enquanto constructo social e cultural e onde estes "adereços" nos remetem a interpretar tais sujeitos.

Palavras Chave: Subjetividades. Discurso de Verdade. Tatuagem. Disciplina

Abstract: This paper analyzes the discursive formation and non-discursive subjectivities of women from the interpretation of tattoos placed on their bodies. We are interested in understanding how such tattoos construct their subjectivities. We made at this early stage of research, an informal conversation with women in the media courses (Graphic Design, Advertising and Journalism) Universidade Potiguar – UnP/RN and was asked to speak to and how these "props body" in their icons to enroll as subjects. Problematized as these women are real and that practices such as autonomy, social formations of the body and perception of their actions as individuals, and tattoos as discursive materiality to be analyzed. We talk with Hall (1997) with him because we believe that culture plays a central role as a locus of contemporary debates in the various areas of the humanities and social sciences and that all human action is cultural. In addition, we use concepts of Discourse Analysis of French parentage as discourse, discursive memory and interdiscourse (2005, 2007). The Foucault theorizing about the disciplining of bodies and the games of truth constitute modes of subjectivity, Foucault (1979, 1996, 1987, 2010) help to treat the issue raised. Understanding Butler (2003) of the body as social and cultural construct and where these "props" lead us to interpret such subjects.

Keywords: Subjectivities. Speech of Truth. Tattoo. Discipline

Inicio este artigo referindo-me à cultura enquanto lugar habitável dos indivíduos e por onde suas práticas e ações cotidianas se dão. É na cultura, e via cultura, que nos reconhecemos como sujeitos sociais de direitos e deveres. Tomemos a contemporaneidade para situar nosso sujeito de análise, mas passaremos a situá-lo ao longo do tempo em que a mulher torna-se sujeito consciente do seu corpo, do prazer e da ideia de autonomia, mesmo esta, sendo um constructo da ordem do cotidiano e com inúmeras possibilidades multifacetadas. O constituir-se é a ação que nos acompanha desde o nascimento até a morte, assim sendo, nunca estaremos prontos, é da ordem da ação individual e social. Assim, tornar-se humano, é viver e agir, e tal ação, é sempre-já valorada. Somos e estamos corriqueiramente nos afirmando enquanto sujeitos culturais e sociais. Nesta perspectiva, a tatuagem insere-se e inscreve-se como algo anatômico-humano. Ter tais inscrições grafadas no corpo nos dá a visibilidade e senso de autonomia para além do simples estar no mundo. Tornamo-nos sujeitos para além do senso comum, para além do indivíduo comum.

Então, de que formação discursiva se fala? No trato desta questão, a FD, entendida aqui como formação discursiva, é o lócus do sujeito, é o vir a ser, o existir. Campo de batalha cotidiana onde os sujeitos se constituem e se constroem a cada ato, palavra e ação que o cerca. Nesse campo cultural e social, somos atravessados pelo outro, sendo este, não só o indivíduo que trava comigo o existir, mas também, todas as instituições sociais com suas normas, dogmas e obrigações. Isto me faz, enquanto humano, permeado e construído não só por uma pseudo-subjetividade pensada enquanto individualidade, mas de um corpo/mente esquadrinhado e constituído em sua pluralidade. Sou um pouco de mim mesmo e um muito dos outros, sejam estes outros, o meio social com as instituições. A formação discursiva é esse emaranhado cotidiano e vivo onde sujeitos existem. Obviamente, estamos situando a FD no lócus da sociedade com suas muitas verdades, suas construções, ora dogmáticas, ora tentaculares que nos fogem o controle enquanto pilotos de nós mesmos.

Para melhor situar o conceito de formação discursiva, Foucault (2009, p. 43) afirma:

> No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhantes sistemas de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos por convenção, que se trata de uma formação discursiva – evitando, assim, palavras demasiado carregadas de condições e conseqüências, inadequadas, aliás, para designar semelhante dispersão, tais como "ciência", ou "ideologia", ou "teoria", ou "domínio de objetividade".

A formação discursiva está no existir humano, assim, nossas escolhas são permeadas de formações discursivas, e só, somente só, poderemos significar dentre de tais formações. São nestas discursividades que me torno sujeito agente e paciente, corresponsável da constituição do "eu" e do "outro". Fazemo-nos a partir da aproximação, e ou, distanciamento do outro. Essa relação bakhtiniana da dialogia encontra-se na mesma constituição da sociedade e das instituições.

Retomemos o sujeito deste estudo para analisá-lo à luz das formações discursivas. Ter ou não ter tatuagem, ser ou não mulher, são elementos fundamentais para esta discussão. O que é ser mulher? Esta noção de sujeito do feminino tem atravessado desde sempre transformações de sua constituição enquanto sujeito de direitos e deveres, e ainda arrisco-me a dizer, enquanto Ser. Ser mulher é um conceito que Bento (2007) tem se questionado e até mesmo posto no plural. Esta autora discute a partir de Butler (2003) quando questiona o sujeito do feminismo enquanto discursivamente moldada e fixa em mulher portadora de uma subjetividade não cambiante. Depois de tantas lutas e caminhadas políticas, a mulher fica engessada em um tipo padrão de feminino, descartando assim, as facetas do fazer e fazer-se. Pois bem, não é desta mulher que tratamos aqui. Falamos de um sujeito rarefeito demais, plurais demais para fixar-se em padrões tão rígidos de subjetividade. É exatamente desta perspectiva que nos afastamos. Pois adotamos o conceito desta mulher contemporânea e de construções subjetivas tão plurais quanto suas discursividades.

Situado o sujeito, vamos esclarecer de que subjetividades escrevemos e significamos. Utilizaremos a metáfora foucaultiana da navegação para nos apropriar de tal conceito. Foucault (2010) nos relata a conversão a si mesmo e do retorno a si em tais escritos. Assim segue tal metáfora. A ideia de navegação nos remete a uma trajetória, um afastamento de um ponto para chegar a outro. Assim, somos nós. Estamos corriqueiramente nos deixando, trocando nossas velhas roupas identitárias e vestindo outras identidades, outras possibilidades. Assim, Foucault continua no segundo

elemento desta metáfora que é a busca de um ancoradouro, um objetivo a alcançar em que miramos um porto seguro para ancorarmos nossas intenções, nossos desejos. Já no terceiro momento desta navegação, é abordado que o lugar mais seguro desta trajetória somos nós mesmos, nosso conforto, nossas idiossincrasias. A mudança, os balanços de tal trajeto são inúmeras vezes abjetos, pois o que nos parece é que porto seguro só encontramos em ações engessadas e perenes. Ao passar para o quarto pressuposto, o autor nos esclarece que se o retorno a si é tão desejado, é porque o trajeto tem algo de perigoso, do desconhecido. Isto nos dá medo e nos faz fixarmos em nosso eu. Esta ideia metafórica nos dá a impressão que é no trajeto perigoso, conturbado atravessado por outras embarcações, sujeitos conhecidos e desconhecidos e indefinições que a arte da navegação se dá. Somos conduzidos a conduzir-se. Pilotos de nós mesmos. Eis um excelente conceito metafórico, mas também real de fazer-se em nossas navegações diárias. Viver é está no controle de tal embarcação. Constituir-se e construir-se é navegar dioturnamente. Para não ficarmos apenas no metafórico, apesar de sua densidade, a constituição subjetiva do ser para Rolnik (1997, p. 25)

> ...o que vislumbro da subjetividade é o perfil de um modo de ser – de pensar, de agir, de sonhar, de amar etc. – que recorta o espaço, formando um interior e um exterior. Nosso olhar desatento vê na pele que traça esse perfil uma superfície compacta e uma certa quietude. Isso nos faz pensar que esse perfil é imutável, assim como o interior e exterior que ele separa.

A subjetividade, assim, é comparada com o próprio estar no mundo, não se encontra na pele aparente, mas é vivida nas relações, no campo da política, da cultura, das emoções, da profissão, dos desejos. Trazendo para o campo analítico das inscrições corporais, ou seja, para os registros tatuados no corpo desta mulher da qual falamos ser plural, em dada contemporaneidade, é percebido na fala das entrevistadas, com certo deslizar de possibilidades outras, como autoafirmação feminina, adereços estéticos, modismos e uma maneira de estar bem consigo. É perceptível para além das construções descritivas e subjetivas – digo até com escolhas adjetivadas e cuidadosas para não parecer apenas frívolas – que tais mulheres encontram na tatuagem, um sentido de autonomia e posse de seu corpo.

A escolha do discurso a ser dito meio a conversas informais, pois nos encontramos em definição dos sujeitos a serem pesquisados, mas nessa informalidade o olhar tem sido investigativo, plural e respeitoso às variantes que possam surgir e dar

cabo ao que será esmiuçado e proposto como corpus de análise. Estas mulheres deixam perceber discursivamente o conceito de subjetividade fora de si e algo a ser alcançado. Talvez devido ao percurso por onde tiveram que caminhar, as lutas, os desafios de tornarem-se sujeitos, de ter posse dos corpos e desejos, de controle da natalidade através do uso de anticonceptivos, enfim, de todas as batalhas para terem sua subjetividade feminina[1] respeitada como possibilidades do Ser.

Os adereços corporais do fim do século XX, para além de ser moda, tornou-se marca registrada de Arte Contemporânea. Encontraremos também, sob a mesma perspectiva do conceito pluralizado e incerto de ser mulher, igualmente na tatuagem. Podemos situá-la em nível de estética, de identidades, de liberdade, de expressão, afinal, cada sujeito que as inscrevem em seus corpos, tem motivos outros para tal.

Os sujeitos aqui descritos são de estudantes de graduação e graduação tecnológica, na Escola de Comunicação e Artes da Universidade Potiguar – UnP, no Nordeste do Brasil. Antes de chegar até elas, procurei observar e dialogar com outras mulheres fora da instituição em que pesquiso. Este foi o primeiro momento de exploração do objeto de estudo. A primeira impressão no que tange à subjetividade, elas dizem o mesmo: "torno-me mais autônoma", "sinto-me que o corpo é para meu prazer" "acho bonito ter tattoo". Para além desses discursos ditos de autonomia, vemos que a maioria ainda geograficizam seus corpos e escondem suas "liberdades", ou seja, o que diz ser autonomia está guardado em partes geográficas não visíveis socialmente. Podemos entender a partir dos discursos coletados que tais mulheres, apesar de estarem no século XXI, de terem alcançado direitos de proteção contra o abuso, a violência verbal e física, ainda precisam esconder-se atrás do dito pudor moral e social masculinizado. As falas representam o motivo de tatuarem em lugares tão privados e pouco visíveis. Uma parcela delas diz ter tatuagem para agradar seu desejo, não precisa mostrar para o outro, fala que a sociedade ainda é muito preconceituosa para com mulheres tatuadas. E assim, muitas vezes vão encontrando subterfúgios para esconderem-se atrás das normas dogmáticas e sociais do machismo.

Analisando as falas e as iconografias, concordamos com Orlandi (2007, p. 15) quando nos diz que *"Assim, quando dizemos que há silêncio nas palavras, estamos dizendo que elas são atravessadas de silêncio; elas produzem silêncio; o silêncio 'fala' por elas; elas silenciam."* Fica claro que existe algo para além das afirmações das

[1] Não a uso como forma fixa, mas com direito à sua singularidade.

mulheres em relação ao uso de tal linguagem corporal. Tomando o silêncio quanto *lócus* de pluralização de sentidos e produção dele, em meio as conversas, saem algumas demonstrações de frustração em virtude do preconceito com este corpo feminino.

As tatuagens e sua geografia também são um ponto importante para analisar. Não podemos fazer tais conjecturas, sem balizar nossa escrita no conceito de cultura que Hall (1997, p. 1) nos dá. Para tanto, no texto "A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo" voltamos ao já discutido acerca do ser social que se constitui e é constituído pelo outro.

> Os seres humanos são seres interpretativos, instituidores de sentido. A ação social é significativa tanto para aqueles que a praticam quanto para os que a observam: não em si mesma mas em razão dos muitos e variados sistemas de significado que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros. Estes sistemas ou códigos de significado dão sentido às nossas ações. Eles nos permitem interpretar significativamente as ações alheias. Tomados em seu conjunto, eles constituem nossas "culturas". Contribuem para assegurar que toda ação social é "cultural", que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação.

Este conceito nos coloca frente à questão do cotidiano realizado e realizável pelos sujeitos sociais. Nesta perspectiva, ainda herdamos do século XX um emaranhado de conceitos ortodoxos acerca do corpo e do constituir-se mulher. Por muito tempo, a tatuagem em nossa civilização ocidental foi marcada por um intenso preconceito. Seja pelo viés das práticas religiosas, ou mesmo, pela leitura criminalizada, pois era muito comum presidiário e pessoas que vivam da boemia e vadiagem grafarem em seus corpos de forma rudimentar nomes e figuras, muitas vezes horrendas, como forma de instituir-se. Trazendo essa perspectiva semiótica para a leitura das tatuagens, ficou marginalizado e guetizado o uso de tal impressão nos corpos. No fim do século passado, a tatuagem toma novo rumo frente a uma sociedade globalizada e mestiça no que tange às formas de viver e sentir a cultura e sua subjetividade. Podemos afirmar que ter tal grafia é hoje um adereço. A cada dia, os signos (escritos e pictóricos) assumem uma importância ímpar de embelezamento, de sedução e erótica. Podemos observar nas mais de 47 tatuagens de uma das nossas entrevistadas, intitulada de Miss Dany[2]. Ela foi

[2] Imagens cedida pela pesquisada e com a permissão.

grafando ao longo de seus 40 anos tatuagens que dizem ser um pouco de sua história de vida enquanto mulher independente, autônoma e desejada por ambos os gêneros. A pele feita páginas dos inúmeros diários que contam sua vida através de iconografias e palavras de sentido adjetivador de sua personalidade. Segundo a pesquisada, já sofrera muito preconceito, mas hoje é vista como excêntrica, uma mulher revestida de tinta e formas, tornando-se uma verdadeira obra de arte.



Trazendo as palavras e a iconicidade grafada em seus corpos, podemos analisar tais discursos sob a perspectiva de filiação francesa:

> A Análise de Discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive. O trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana. (ORLANDI, 2007. P. 15)

Entender os discursos produzidos pelas entrevistadas é muitas vezes necessário percorrer como dito acima em permanências, continuidades e rupturas discursivas que constituem cada sujeito ora citado. Temos também que perceber o discurso produzido pelos sujeitos atravessados e constituídos de outros discursos que os tornam parte do social. O interdiscurso, bem como, o intradiscurso são possibilidades do dizer, do SER. Ao perguntar o que significa a palavra "LUXÚRIA" grafada sobre os seios, Miss Dany afirmou que achou apenas bonito.



Sabemos que não usaria tal palavra se não houvesse o sentido social. Tratamos de interdiscurso como a utilização do sentido que já fora produzido e entendido pela cultura. Essa memória discursiva nos acompanha por toda a vida e nos situa como viventes de um determinado agrupamento sociocultural. Isto foi percebido também nas demais entrevistadas. Todas, sem exceção, dizem ter feito tatuagens para satisfazer um desejo particular. Ao questionar acerca da autonomia, todas usam um discurso normatizado no qual percebemos o conceito da produção das identidades ora afirmada por Hall (1997, p. 8)

> O que denominamos "nossas identidades" poderia provavelmente ser melhor conceituado como as sedimentações através do tempo daquelas diferentes identificações ou posições que adotamos e procuramos "viver", como se viessem de dentro, mas que, sem dúvida, são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências única e peculiarmente nossas, como sujeitos individuais. Nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente.

O que chamamos de individualidade, ou mesmo, outras ciências tratam de personalidade hereditária, congênita, temos uma formação discursiva que juntamente com os interdiscursos, nos formam sujeitos e atores sociais. Eu tenho muito pouco de mim e um muito dos outros. Nesta perspectiva, somos constituídos na inter-relação, socialmente e pela linguagem. Ao tatuar e geograficizar o corpo, estamos representando o "eu" e o "outro". Fora desta perspectiva, acreditamos não haver sentido na realização humana.

Podemos perceber o quanto somos seres do discurso, da grafia e iconografia, ao vermos o filme intitulado de "O livro de cabeceira", em que a personagem encontra sentido na vida a partir das tatuagens grafadas e contadas como um diário. Assim, estes sujeitos primariamente pesquisados, escrevem em seus corpos verdadeiros contos, experiências, livros a serem interpretados e produzidos sentidos. Cada imagem, cada texto traz consigo uma carga semântica e cultural muito intensa. Esta perspectiva nos trará contribuições ao fim do trabalho de tese.

Para tanto, esquadrinhas os corpos e seus lugares a serem modificados, também se tornou importante pesquisar. Sabemos que as instituições produzem saberes e políticas para o Ser enquanto sujeito social. Vive-se uma verdadeira política dos corpos que Foucault assim denomina.

> [...] não se trata de cuidar do corpo, em massa, grosso modo, como se fosse uma unidade indissociável, mas de trabalhá-lo detalhadamente; de exercer sobre ele uma coerção sem folga, de mantê-lo ao nível da mecânica – movimentos, gestos, atitudes, rapidez: poder infinitesimal sobre o corpo ativo. (FOUCAULT, 1987, p. 118)

O sujeito passa a ser um corpo que se fabrica, que é capaz de ser modelado. Produzem, nesta perspectiva, corpos politicamente viáveis. Se pretendermos trazer para a chamada geografia corporal, o que tatuar e onde tatuar, não é algo meramente do individual, mas sim, normatizado pela ordem. Nessa conjuntura, trabalhar e moldar o corpo com exercícios repetidos e pesados em que os músculos serão docilizados passa a ser a tela na qual será produzida as tatuagens. Em algumas entrevistadas, o corpo/tela para além de ser forma de ter sua autonomia, também é *lócus* do desejo para si e para o outro. Apesar de demonstrarem que as tatuagens são para adornar seus corpos, meio a palavras, pluralizam o sentido ao resvalar que produz desejo no outro.

Que corpo é esse interpretado como forma de ter o mundo? Pensar no corpo enquanto *lócus* do prazer e da subversão dos dogmas judaico-cristão é pensá-lo múltiplo, capaz de aberto às possibilidades culturais. Para Butler (2003) na medida em que a mulher torna-se livre do "poder"[3] do macho, traz consigo novas interpretações da lei as quais as aprisionam. Nesta perspectiva, o corpo "livre" das mulheres carrega impresso tal quais suas tatuagens, leis normatizadoras, políticas dos corpos que modelam posturas e sentidos, como também parodiam tal "liberdade" em formas de tatuagens. Estas por fim, dizem muito do que elas são.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho apenas está no começo. As considerações realizadas foram exploratórias, tanto quanto a forma de coleta dos dados. O que é fato concreto, é que somos seres da linguagem e por ela interpretados. A analítica dos sujeitos pesquisados, bem como, o olhar atravessado por uma Linguística Aplicada Interdisciplinar, darão cabo das questões que são humanas demais para serem apenas catalogadas pelo olhar o do poder e da esfera ideológica. Propomos então, analisar sob a ótica da cultura e da linguagem. Se percebermos ao longo do escrito, as questões de autonomia e de constructo social só produziram sentido quando permeadas pela transdisciplinaridade e sob o olhar atencioso do analista do discurso e desmistificado de qualquer conceito de fixidez.

Referências:

BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 15ª Ed. São Paulo, Edições Loyola, 2007.

_____. **A Arqueologia do saber**. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 7ª ed. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 2009.

_____. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Tradução Raquel Ramalhete. Petrópolis, Vozes, 1987.

_____. **A Hermenêutica do sujeito**: curso dado no Collège de france (1981-1982). Tradução Márcio Alves da Fonseca, Salma Annus Muchail. 3ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011 (Obras de Michel Foucault)

[3] Poder no sentido de posse.

HALL, Stuart**. A centralidade da cultura**: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo**.** Texto publicado no capítulo 5 do livro *Media and Cultural Regulation*, organizado por Kenneth Thompson e editado na Inglaterra em 1997. Publicado em *Educação & Realidade* com a autorização do autor

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6ª ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007.
_____. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. 7ª edição, Campinas, São Paulo: Pontes, 2007.

ROLNIK, Suely. **Uma insólita viagem à subjetividade**: fronteiras com a ética e a cultura in: LINS, Daniel S. (org.). **Cultura e Subjetividades**: saberes nômades. Campinas, SP: Papirus, 1997.

ANÁLISE DO FUNCIONAMENTO DO DISCURSO CIENTÍFICO DE SAÚDE BUCAL EM UMA PEÇA PUBLICITÁRIATELEVISIVA

SANSEVERINO, Regina Baptista – UFRGS – rebsansa@yahoo.com.br
SOUZA, Nádia Geisa Silveira – UFRGS
SUSIN, Loredana -UFRGS
Agência financiadora: CAPES

Eixo Temático: Corpo na mídia e a indústria da beleza/saúde

Resumo: Do entendimento de que a mídia nos dias atuais se constitui como instância pedagógica, de que o corpo atualmente está implicado numa economia política de estratégias tecnocientíficas, que o constituem e o regulam e de que a boca faz parte do corpo. Perguntamo-nos, o que está se ensinando sobre saúde bucal em peças publicitárias veiculadas pela televisão. Empreendemos, então, uma análise do discurso científico de saúde bucal, presente em uma peça publicitária televisiva de dentifrício da empresa Colgate, veiculada no ano de 2010. Ao examinarmos os enunciados presentes nesta peça, encontramos a presença do discurso científico sobre saúde oral. A escolha da peça publicitária da empresa Colgate foi feita, por ser esta a que se destaca em termos de vendas de produtos de higiene oral na América Latina. No ranking de vendas, o Brasil é o segundo maior consumidor. O recorte foi feito pelo comercial da Colgate, cuja estrutura apresenta quatro blocos, constituídos por um número variável de cenas. Este apresenta enunciados vinculados aos atuais discursos sobre a saúde veiculados na mídia. Assim, buscamos entender nesta peça publicitária, no que se refere a cuidados com a saúde bucal; qual é o papel do especialista da ciência odontológica, o cirurgião dentista, e que discursos se engendram a respeito da saúde oral. Para tanto, estabelecemos conexões com o campo dos estudos culturais em suas vertentes pós-estruturalistas e nas formulações de Michael Foucault. Na peça publicitária analisada, pudemos entender como os discursos que prescrevem condutas de cuidados de higiene oral se justapõem à modalidade contemporânea do cuidado de si – e como tais discursos constroem determinados tipos de sujeitos e comportamentos.

Palavras Chave: Saúde bucal / Mídia Televisiva / dentifrício

Summary: The understanding that today the media itself is a educational tool, that the body is currently involved in political economy techno scientific strategies, which constitute and regulate and that the mouth is a body part. We ask ourselves, what is taught about oral health in parts advertising broadcast on television. Undertaken, then an analysis of scientific discourse in oral health, present in a number of television advertising from the Colgate toothpaste company, aired in 2010. By examining the statements present in this piece, we find the presence of scientific discourse in oral health. The choice of Company Colgate advertisement was made by be this that stands out in terms of sales of oral hygiene products in Latin America. In the sales rankings, Brazil is the second largest consumer. The clipping was done by commercial Colgate, whose structure has four blocks, consisting of a variable number of scenes. This shows listed inked to the current discourse on health conveyed in the media. Thus, we understand this advertisement, with respect to oral health care; what is the role of specialist dental science, dental surgeon, and that engender discourses about oral health. In order to establish connections with the field of cultural studies in its post-structuralism and the formulations of Michael Foucault. Analyzed the advertisement, we understand how discourses that prescribe behaviors oral hygiene practices are juxtaposed he contemporary mode of self-care - and how these discourses construct certain types of subjects

and behaviors.

Key Words: oral health / television advertising / toothpaste

Introdução

A odontologia configura-se hoje, como um ofício exercido por profissionais em clínica privada; aproximadamente dois terços dos dentistas trabalham em consultórios ou clínicas particulares. Nesta linha de pensamento, Botazzo (2000) diz que o aspecto mais visível na odontologia, na singularidade, com que se apresenta aos olhos do público, é seu caráter privado. É algo mediado diretamente entre um produtor isolado e seu cliente, e também algo marcado pela remuneração direta, algo que inclui o doente e a doença no mesmo domínio. Para o autor, se está diante de uma formação estrutural, que, enquanto manifestação política, foi longamente organizada e amparada nessa condição.

Em minha experiência como dentista, por mais de vinte anos atendendo em clínica privada, percebo a insistência e a obstinação dos pacientes em realizar procedimentos estéticos, em especial o clareamento dental. Esse desejo provoca-me algumas inquietações a respeito do binômio saúde/beleza em odontologia, entre as quais: o que leva as pessoas a desejarem clarear os dentes? Antes mesmo de se submeterem à avaliação odontológica, muitas, como primeira queixa no exame de anamnese, fazem a explicitação do desejo de se submeterem a um tratamento estético.

Atualmente, os cuidados de saúde bucal são amplamente disseminados pela mídia; um exemplo são as peças publicitárias de produtos de higiene oral, veiculadas pela televisão. O principal objetivo dessas peças é a venda de tais produtos, mas estas certamente vendem muito mais que produtos de saúde bucal. Souza (2001), ao discutir a relação entre os meios de comunicação de massa e algumas estratégias de governo relativas ao corpo e à vida, diz que as imagens publicitárias tornaram-se veículos de significados e de mensagens simbólicas. Tais imagens induzem os consumidores a se identificarem, já que vendem produtos, estilos de vida, valores e posições de sujeito, congruentes com os imperativos do capitalismo de consumo.

Hálito puro, dentes brancos, fortes e saudáveis são algumas das vantagens oferecidas pelas peças publicitárias de dentifrício. Para Souza (2007), o corpo, nos dias atuais, está implicado numa economia política de estratégias tecnocientíficas, que o constituem e o

regulam de várias maneiras de acordo com as normas de beleza, saúde, lazer, prazer, felicidade e consumo, dentre outras. Algumas conseqüências de tais estratégias surgem nas escolhas dos produtos ingeridos e utilizados, os quais passam a integrar sua constituição orgânica e seus hábitos. Percebe-se que os comerciais de televisão de produtos de higiene oral se apresentam como uma instância pedagógica e de produção corporal.

Neste texto, analiso uma peça publicitária da empresa Colgate, por ser a empresa que se destaca em termos de vendas de produtos de higiene oral na América Latina. No ranking de vendas, o Brasil é o segundo maior consumidor[1]. O recorte foi feito por uma peça, cuja estrutura apresenta quatro blocos, constituídos por um número variável de cenas. Essa peça midiática apresenta enunciados[2] vinculados aos atuais discursos sobre a saúde veiculados na mídia. Assim, eu busco entender como a mídia atua como instância pedagógica, no que se refere a cuidados com a saúde bucal; qual é o papel do especialista da ciência odontológica, o cirurgião dentista, e que discursos se engendram a respeito da saúde oral. Para tanto, estabeleço conexões com o campo dos estudos culturais em suas vertentes pós-estruturalistas.

Analisando as cenas

Inicialmente analiso a primeira cena da peça publicitária do dentifrício Colgate Total 12, em que temos duas personagens Stella Menegacci e o Dr. Eduardo, que é um *expert*.

[1] Dados do Perfil da empresa Colgate (<http://www.observatoriosocial.org.br/biblioteca/publica.php?codtipopub=18).

[2] Para Foucault, enunciado não é uma unidade elementar gramatical ou lógica, como uma frase ou proposição. O enunciado seria uma modalidade de existência própria de certo conjunto de signos; tal modalidade se relaciona com um domínio de objetos, prescreve uma posição definida a qualquer sujeito possível e situa-se entre outras performances verbais, dotando-se de uma materialidade repetível (Foucault, 1995).



O cenário é ambientado ao ar livre: o dia está ensolarado, passa-se possivelmente em uma praça. Ao fundo há um pôster na cor vermelha, onde está escrito *"Colgate Total 12"*; à frente do pôster há uma tela de computador. Os protagonistas da história são uma mulher e um homem. Ela vem caminhando distraída, com um celular na mão; ele vem em sua direção e tem na mão uma prancheta. Ao pé da cena, vemos a chamada: *'Doutor Eduardo D'Oliveira, dentista, CRO SP 53832'*.

Então ele a interpela: *Uma pergunta, você acha que sua boca está saudável?*

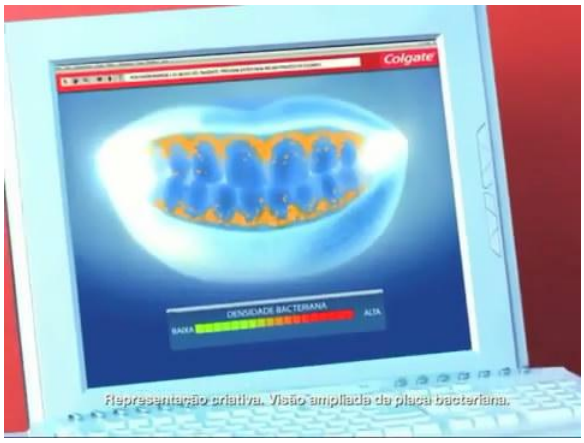
Ela responde: *Hum..., Acho que sim.*

Nessa cena inicial, temos a presença do discurso científico, representado pelo dentista presente no comercial e uma referência ao seu nome e seu número de inscrição no Conselho Estadual de Odontologia do Estado de São Paulo – CRO SP. Ele é um especialista na área da saúde, pois, além de ser bem identificado com o número de seu CRO, traja um avental branco sobre uma roupa convencional, já que veste camisa e gravata. Ao pé da cena, ocorre uma troca de chamada: *'Consulte seu dentista regularmente'*, que é mais uma referência à posição de Eduardo como representante do discurso científico.

O discurso, para Foucault, não é a combinação de palavras que representariam as coisas do mundo, mas uma prática que sistematicamente forma o objeto de que fala (Camargo, 2008). O que interessa, neste momento, é que temos o discurso científico presente na peça publicitária. Na primeira cena, encontramos alguns enunciados: na vestimenta do Dr. Eduardo, pois ele veste um jaleco branco, ele carrega uma prancheta, ele tem um registro no Conselho Regional de Odontologia do Estado de São Paulo, exposto na tela; ele faz uma pergunta para a possível cliente, que vem caminhando distraída. Esses elementos constroem a personagem na cena e

autoriza o profissional a perguntar se Stella acha que tem uma boca saudável. Por fim, a chamada ao pé da cena: *'Consulte seu dentista regularmente'*. Esses são enunciados vinculados ao discurso científico odontológico. Tal discurso pode ser entendido como histórias, concatenadas e enredadas entre si, que se completam, se abonam e se infligem a nós como jogos de verdade (Camargo, 2008).

A cena do exame de imagem



Então, ele passa um *scanner* na frente da boca de Stella e mostra-lhe a imagem.

Como pode ser visto, é uma imagem da representação das duas arcadas dentárias; logo abaixo, temos a imagem de uma fita para aferir a quantidade de placa bacteriana e, mais abaixo, duas sentenças: *'Representação criativa. Visão ampliada da placa bacteriana'*.

O exame de imagem da boca, que aparece nessa parte da peça publicitária, refere-se a um exame de imagem, que, supostamente, demonstraria a presença de bactérias e a densidade de placa bacteriana, à semelhança do exame de revelação de placa utilizado em consultórios. Neste suposto exame, a densidade seria aferida através de uma escala de cores em uma fita medidora, que mediria a maior gravidade, quanto mais se aproximasse do vermelho. Ainda, que seja uma representação criativa de um exame de imagem, utilizado em partes internas do corpo, mesmo assim, essa imagem traz a ideia de um exame de alta tecnologia visual, condizente com as tecnologias de visualização médica atuais. Traz, também, a ideia de que somente a tecnologia, acoplada à ciência, é capaz de desvelar e evidenciar aquilo que os simples mortais não podem ver. Ao mesmo tempo, a pessoa capaz de interpretar as informações que o exame oferece é o especialista – na peça publicitária é o Dr. Eduardo. Ele é um *expert*, que extrai a verdade do interior da boca de Stella, por meio de um exame de imagem.

Ortega (2005), ao analisar o impacto das tecnologias de visualização médica sobre a corporeidade no contexto da cultura do espetáculo, faz uma comparação entre a visibilidade política de outrora e a visualização médica de hoje.

Em relação à visibilidade política, a qual dependia da ação no espaço público, a visualização médica é uma visibilidade vazia, pois os corpos são esvaziados de sua materialidade, descarnados, descorporificados. É lei na era audiovisual, em que o que não é visto não existe. Os instrumentos ou tecnologias de visualização, determinados pelos moldes culturais da visão, pelo ponto de vista do observador, pela objetivação socialmente definida de seus objetos. A história da anatomia e das tecnologias de visualização médica do corpo testemunha a forte relação do visual com a verdade científica (Ortega, 2005, p.242).

Então, pode-se dizer que a técnica do exame utilizado pela ciência, na contemporaneidade, traz às claras uma verdade escondida, que só pode ser revelada pelo especialista, principalmente mediada por exames de imagem.

Voltemos à peça publicitária, logo depois de o dentista passar o scanner pela boca de Stella.

Ele diz: *Sua boca poderia estar mais saudável*.

Ela: *Mas eu acabei de escovar os dentes!*

Vê-se nessa fala a responsabilização do indivíduo por sua saúde bucal, e a necessidade de atingir um patamar de 'boca saudável', que não é possível de ser atingido, com medidas rotineiras de escovação dental. Precisa-se de algo a mais, como veremos a seguir.

Ele diz: *Escove com algo mais avançado: Colgate Total 12*.

A cena do quadro de 12 problemas

Em seguida aparece a imagem da embalagem do dentifrício e, logo depois, aparece a cena dos doze problemas bucais que o dentifrício evitaria, já que protege por doze horas.



Nessa cena, cuja exposição dura um segundo, nós vemos elencados doze problemas, dos quais apenas quatro são – de fato – problemas; os outros oito seriam benefícios proporcionados pelo produto. Para destacar os benefícios, são utilizadas as palavras: *protege*, *previne*, *combate*, *fortalece* e *promove*.

O movimento de promoção da saúde surge nos anos 70, como consequência dos questionamentos feitos aos sistemas de saúde nos países de primeiro mundo. Tais questionamentos têm como cenário novas concepções do processo saúde-doença-cuidado, que procuram articular quatro dimensões explicativas: biologia humana, estilos de vida, ambiente e serviços de saúde (Buss, 2009).

Dos anos 70 aos dias atuais, dos preceitos de promoção da saúde, o estilo de vida foi o mais disseminado. A partir do conhecimento dos fatores de risco às doenças, e a liberação de informações de saúde à toda a sociedade, ocorre um movimento persuasivo de multiplicação de sujeitos portadores de um estilo de vida saudável (Fraga,2006).

Poderíamos dizer que a promessa de resolver 12 problemas bucais, por doze horas, proclamada na peça publicitária, somente se concretizará se Stella usar o dentifrício da Colgate.

Então, ocorre uma sequência de chamadas, e o narrador diz: *'Colgate Total 12, que protege você por 12 horas, contra 12 problemas, deixando a sua boca mais saudável'*.

Dias depois, Stella encontra o dentista, no mesmo ambiente ao ar livre e faz novamente o exame.

Ele pergunta: *Usou o Colgate Total 12?*

Ela: *Usei*!

Ele diz: *A sua boca está muito mais saudável! Mostrando um nível reduzido de placa no exame de imagem.*

Ela: *Nossa!*

No final da peça publicitária, aparece cena em que está escrito e o narrador diz: *Colgate a marca nº1 em recomendação dos dentistas.* Do lado, uma foto de um casal de dentistas, vestidos de jaleco branco e com um sorriso bem branco.

Considerações Finais

Este trabalho será um fragmento de minha dissertação de mestrado. Embora ainda esteja em fase de elaboração, já começo a conhecer e a entender como o discurso científico implicado ao cuidado à saúde oral, em funcionamento na mídia, chancela o discurso midiático. Na peça publicitária analisada, pude entender como os discursos que prescrevem condutas de cuidados de higiene oral se justapõem à modalidade contemporânea do cuidado de si – e como tais discursos constroem determinados tipos de sujeitos e comportamentos.

Surpreendeu-me a constatação de que um emaranhado de discursos e palavras de ordem, que envolvem relações de saber e poder está implicado num ato tão prosaico, corriqueiro e cotidiano, como o ato de escovar os dentes.

Referências Bibliográficas:

BOTAZZO, C. *Da arte dentária*. São Paulo: HUCITEC, 2000.

BUSS, P .M. Uma introdução ao conceito de promoção da saúde.in: *Promoção da Saúde - conceitos, reflexões, tendências.* CZERESNIA, D. (org.); FREITAS, C. M. (org.). Rio de Janeiro: FioCruz, 2009.

CAMARGO, T. S. *Você é o que você come?* Dissertação Mestrado Programa de Pós Graduação em Ciências - Química da Vida e Saúde. UFRGS. 194f .Porto Alegre, 2008.

COMERCIAL Colgate Total 12. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=Z2ZIAIXhkSs. Acesso em: 09.06.2011.

FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso*. São Paulo: Loyola, 1995.

FRAGA, A. B. *Exercício da informação*. Campinas S.P: Autores Associados, 2006.

ORTEGA, F. *O corpo incerto. Corporeidade, tecnologias médicas e cultura contemporânea.* Rio de janeiro: Garamond, 2008.

PERFIL da empresa Colgate Palmolive CO. Disponível em : <http://www.observatoriosocial.org.br/biblioteca/publica.php?codtipopub=18. Acesso em: 09.06.2011

SOUZA, N.G. S. *Que corpo é esse? O corpo na família, mídia, escola, saúde...* Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Bioquímica/ICBS/UFRGS, 2001.

_____. **"**Fases da vida": discursos biológicos, religiosos, midiáticos... in: SOUZA, N. G. S. (org), WORTMANN, M. L. C. (org.), SANTOS, L. H. S. (org.); KINDEL, E. A. I. (org.). *Ensaios em Estudos Culturais, Educação e Ciência. A produção cultural do corpo, da natureza, da ciência e da tecnologia: instâncias e práticas contemporâneas***.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

AS REPRESENTAÇÕES DO FEMININO NOS ANÚNCIOS VEICULADOS PELA REVISTA CLAUDIA

FREITAS, Cíntia Martins
RODRIGUES, André Iribure
Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, Brasil

Eixo temático: Corpo na Mídia e a Indústria da Beleza/Saúde

Resumo: O presente artigo apresenta apontamentos sobre as representações da mulher brasileira nos anúncios voltados para o público feminino. Para a constituição do corpus, foram coletados anúncios na revista Claudia e selecionados apenas aqueles que apresentavam representações *visuais* de mulheres adultas como figura humana única ou de *destaque* na peça. Para a análise, resultou-se de 113 diferentes anúncios. Como metodologia, foi utilizada a análise de conteúdo, que possibilitou identificarmos padrões recorrentes por meio de categorias. Percebemos oito categorias que demonstram as representações da mulher brasileira em peças da revista Claudia, envolvendo, respectivamente, beleza, estilo, saúde, instinto materno, sensualidade, estresse, poder, e senso de domesticidade.

Palavras-chave: Publicidade, revista, gênero feminino.

Abstract: This paper presents an analysis on the representations of Brazilian women in the advertisements conveyed to them, and is based on the Advertising course completion work written by Cintia Martins Freitas in 2010. During three months, advertisements were collected from Claudia magazine, and the ones which showed visual representations of adult women as the only human figure or the main human figure in the advertisement were selected as samples. This way, the *corpus* of the work was composed by 113 advertisements. The content analysis was used as the methodology for this work, and it made possible to identify recurrent standards by categories. We identified eight categories that show the representations of Brazilian women involving, respectively, beauty, style, health, mother instinct, sensuality, stress, power, and domesticity.

Keywords: Advertising, magazine, female gender.

Introdução

De acordo com pesquisa da empresa Sophia Mind[1], o público feminino é responsável pela decisão de compra de 66% de tudo o que é consumido pelas famílias do Brasil, sendo parte desse total representado diretamente por compras realizadas por mulheres, e outra parcela representada pelo papel das mulheres como agentes influenciadores da compra. A mesma pesquisa indica que o Brasil é um dos maiores mercados femininos do mundo. Esse

[1] Pesquisa realizada pela empresa Sophia Mind e publicada em 02/06/2010
Disponível em: http://www.sophiamind.com/pesquisas/consumo-pesquisas/brasileiras-controlam-66-do-consumo-das-familias-brasileiras/

cenário torna-se rico para pesquisas que explorem a importância e o papel da mulher no mercado consumidor.

Tendo em vista a grande e crescente importância da mulher brasileira como consumidora, decidimos estudar as representações femininas que são apresentadas a essa mulher. Essas representações trabalham na construção da identidade feminina, como afirma RIBEIRO (2002, p. 172) sobre o papel das revistas femininas: "enquanto local de produção e interiorização de discursos e de identidades do feminino". Pretende-se, assim, observar que estereótipos são dispostos como estratégia de publicidade às mulheres, a fim de provocar a sua identificação com as peças veiculadas. Por isso, escolhemos uma revista feminina para a coleta de anúncios, de acordo com a metodologia proposta por RIBEIRO (2002, p. 171): "interessando, pois, esta ideia de interiorização por parte das mulheres, parece mais útil a recolha dos anúncios em fontes dirigidas essencialmente ao gênero feminino".

A escolha da revista Claudia como fonte de pesquisa se deve ao fato de que ela é a revista de maior abrangência para o público feminino no Brasil (possui uma tiragem de 517.000 exemplares mensais)[2]. De acordo com o site Publiabril, que define o público das revistas Abril, entre os leitores de Claudia, 88% são do sexo feminino, para quem a revista é dirigida, de acordo com seu posicionamento: "A revista que está ao lado da mulher para todos os seus desafios" e "A revista feminina mais importante e mais lida do país". As classes sociais das leitoras podem ser classificadas, no geral, como classes média e alta, sendo a maior parte das leitoras pertencente à classe B (50%), em segundo lugar à classe C (29%) e em terceiro lugar à classe A (18%). A classe D tem uma representação de 3% dos leitores, e a classe E não apresenta representação significativa entre leitores (dados Publiabril). Já as faixas etárias predominantes são de 50 anos ou mais (26%), seguida de 25-34 anos (22%) e 34-44 anos (21%) (dados Publiabril). O fato de esta revista ser lida por um público bem distribuído entre as classes alta e média do país, bem como distribuído pluralmente entre faixas etárias a partir dos 25 anos, nos permite assumir que o público leitor da revista, embora não represente fielmente a totalidade das mulheres brasileiras, abrange uma vasta camada social. *Claudia* foi lançada em 1961 e, de acordo com BUITONI (1986, p. 49), "veio ao encontro de uma certa busca de identidade da mulher de classe média urbana; também veio estimular e ser estimulada por todo um consumo emergente".

Claudia é uma revista que procura adequar-se às exigências do mercado. Houve época

[2] Site Publiabril: Perfil da Revista Claudia e tabelas de público. Acesso em: 18/09/2010. Disponível em: http://www.publiabril.com.br/marcas/claudia/revista/informacoes-gerais

> de publicar reportagens mais polêmicas, temas mais intelectualizantes, mas seu grande filão, além da moda, é o mundo doméstico. (BUITONI, 1986, p. 50)

Atualmente, a revista se define da seguinte maneira:

> Claudia é a revista que está ao lado da mulher para todos os seus desafios: dia-a-dia, família, carreira, beleza, moda, qualidade de vida, entre outros. Claudia é para a mulher de hoje, que olha o mundo, se reconhece e expressa essa atitude diante da vida. [...] Claudia é a revista que traz inspiração, reflexões e soluções para a mulher que desempenha múltiplos papéis. Claudia aborda uma grande variedade de assuntos todos os meses: serviços, tendências, moda, família, carreira, qualidade de vida. É a revista feminina mais importante e mais lida no país. Claudia é completa, como a mulher tem que ser. (Portal Publiabril, 2010)

Nosso objetivo com a pesquisa era identificar quais são os padrões recorrentes apresentados como representações da mulher brasileira nos anúncios veiculados pela revista Claudia. Esse estudo visa agregar conhecimento às áreas de publicidade e propaganda e estudos de gênero.

POR UM ENTENDIMENTO DO FEMININO: NOÇÕES DE GÊNERO

O conceito de gênero começa a ser adotado na década de 1960, primeiramente utilizado pelo psiquiatra Robert Stoller, ao buscar uma forma de diferenciação entre a identidade sexual (sentimento de ser homem ou de ser mulher) e o sexo biológico. Aos poucos, o movimento feminista se apropria do termo, a partir da percepção de que o gênero não corresponde necessariamente ao sexo biológico (de acordo com o que pregavam o essencialismo religioso e o determinismo biológico). Começa-se então a "pensar as relações de gênero para além do corpo (...) e remetê-las à construção social e histórica" (RODRIGUES, 2008, p. 108).

> O gênero permite entender essa noção abstrata para além corpo. Por exemplo, a delimitação tradicional do espaço privado como sendo do universo feminino. Em oposição, o público está materializado no mundo dos negócios, militar e governamental, pelo masculino. (RODRIGUES, 2008, p. 108).

Ao se iniciarem os estudos feministas na academia, a definição de "mulher" e do que é significado de "feminino" passou por diversas categorias de análise, em um processo (ainda não finalizado e que talvez nunca o será) que desdobra diversos aspectos e discussões sobre a temática de gênero e suas causas e consequencias biológicas, psicológicas, históricas, políticas, sociais, antropológicas, etc.

A princípio, utilizou-se o termo "mulher" para definir os estudos que envolviam os assuntos de interesse feminista. A palavra "mulher" referia-se à "mulher universal" em

contraposição ao "homem universal" consagrado pelas línguas, história e culturas judaico-cristãs e islâmicas. Logo, veio por alguns grupos a constatação de que não havia uma "mulher universal", tendo em vista as diferenças sociais, econômicas e culturais entre os diversos grupos de mulheres, e passa-se a chamar a displina de "Estudos das Mulheres", embora a utilização do termo "mulher" tenha permanecido. Ao longo da história do movimento feminista, ora busca-se a diferenciação entre mulheres e homens, baseada em determinismo biológico, ora busca-se a igualdade entre mulheres e homens na esfera pública.

Percebe-se que o gênero, associado às construções sociais e históricas, é fator determinante de relações de poder na sociedade. O movimento feminista, desde as suas origens, busca a eliminação das atribuições de poder baseadas em gêneros. Contudo, ao se definir o que é gênero e o que é ser mulher na perspectiva abstrata dos gêneros, há um paradoxo relativo à delimitação de diferenças e igualdades em relação ao feminino e ao masculino. Rodrigues salienta o ponto de vista de Scott, a qual

> [...] considera como antítese a igualdade-diferença em que a primeira não elimina a segunda, e a diferença não impede a igualdade. Para ela, [...] a diferença deve ser múltipla, pois a igualdade reside na diferença, em todas as suas possibilidades. (RODRIGUES, 2008, p. 110)

Podemos concluir que o gênero, e seus mais variados conjuntos de percepções, aliados ao contexto histórico e social, definem as relações de identidade de masculino/feminino e relações de poder na sociedade; as últimas ligadas à ostentação pública do sentimento de masculino ou feminino.

> Ao observarmos, como profissionais da História, as práticas que ensejam a divisão sexual do trabalho, dos espaços, das formas de sociabilidade, bem como a maneira como a escola, os jornais, a literatura, enfim, os diferentes meios de comunicação e divulgação constituem as diferenças reforçando e instituindo os gêneros, estamos escrevendo uma história que questiona as "verdades" sedimentadas, contribuindo para uma existência menos excludente. (PEDRO, 2005, p. 92)

Dessa forma, buscamos contribuir com este trabalho para a identificação das representações do feminino apresentadas pela publicidade, entendendo a última como mediadora cultural e elemento competente para se entender e criticar parte do que se tem sobre o feminino no Brasil contemporâneo.

PAPÉIS SEXUAIS E REPRESENTAÇÕES FEMININAS

A identidade de gênero é um fator muito importante a ser levado em conta quando se pensa em segmentação de mercado, conseqüentemente, na escolha de veículos e teor das mensagens criadas pela propaganda.

> [...] os anúncios devem preencher a carência de identidade de cada leitor, a necessidade que cada pessoa tem de aderir a valores e estilos de vida que confirmem seus próprios valores e estilos de vida e lhe permitam compreender o mundo e seu lugar nele. Estamos aqui em presença de um processo de significação, no qual um certo produto se torna a expressão de determinado conteúdo (estilo de vida e valores). Evidentemente, o objetivo final desse processo de significação consiste em ligar a desejada identidade a um produto específico, de modo que a carência de uma identidade se transforme na carência do produto. (VESTERGAARD & SCHRODER, 2000, p. 74)

No último século, o papel desempenhado por mulheres na sociedade tem mudado drasticamente no mundo ocidental. Essas mudanças não dizem respeito somente a mulheres, mas são mudanças que afetam todo tipo de diferenciação sexual. De acordo com ARÁN (2003, p. 400) essa mudança é constituída principalmente pelos seguintes fatores: a crise da forma burguesa da família nuclear (monogâmica e heterossexual), a entrada da mulher no mercado de trabalho, a separação da sexualidade da reprodução e uma política de visibilidade da homossexualidade.

> Todos esses fenômenos provocaram uma crise nas referências simbólicas organizadoras da sociedade moderna, principalmente a partir do deslocamento das fronteiras homem–público e mulher– privado, configurando um novo território para pensar as sexualidades. (ARÁN, 2003, p. 401)

Blackwell cita alguns dos principais aspectos referentes às mudanças dos papéis femininos nas útlimas décadas no ocidente (BLACKWELL, 2009, p. 398-402): o emprego feminino, a orientação para carreira, e a jornada dupla de trabalho, que acarreta uma "sobrecarga do papel".

> Os papéis femininos são de grande importância hoje para os analistas de consumo e para os profissionais de marketing. [...] Os analistas de consumo estão especialmente preocupados com os papéis de gênero das mulheres na família e nas suas posições como agentes de compra. Um dos grandes desafios com que as mulheres se deparam hoje é equilibrar seus papéis como parceira, mãe, provedora e consumidora. (BLACKWELL, 2009, p. 397)

Já Vesteergard e Schroder, em pesquisa com revistas inglesas nos anos 1970, perceberam que as mulheres de então eram representadas em anúncios de acordo com os seguintes padrões: o ideal da beleza, o ideal da domesticidade e o ideal da independência (na

época, vinculado às mulheres que se "masculinizavam" no ambiente de trabalho, adotando postura agressiva e racional).

Randazzo, na obra "Os Mitos na Publicidade" reforça a teoria do inconsciente coletivo, proposta por Carl Gustav Jung, e apresenta os principais arquétipos femininos nas culturas ocidentais: a Grande Mãe (representa o instinto materno, a mulher como provedora); a Donzela (representa a beleza e inocência); a Sedutora (representa a beleza feminina relacionada com o sexo, e o poder sobre os homens); a Mãe Terrível (representa o instinto de morte). Ele também indica que com a mudança de papéis sexuais nas culturas ocidentais, as mulheres vêm adotando arquétipos como o da guerreira e andarilha, antigamente relacionados a homens principalmente.

METODOLOGIA E ANÁLISE DOS DADOS

Para a elaboração deste trabalho, utilizamos como metodologia a Análise de Conteúdos. A partir de um primeiro olhar sobre os anúncios, foram elencadas unidades de análise que serviriam como base para a construção do formulário aplicado em cada uma das peças do corpus. Nosso objetivo aqui foi de observar o corpus de uma maneira transversal. Em seguida, foram definidas categorias temáticas de análise (as representações femininas), de acordo com padrões observados empiricamente a partir da análise transversal do corpus. Cada categoria foi, então, analisada de forma profunda, com a reflexão sobre a forma em que cada uma das unidades de análise se estabeleceu dentro da categoria, articulada a um novo olhar sobre os anúncios, a fim de buscar a riqueza de detalhes que não é visível pela observação transversal.

O formulário aplicado às peças continha as seguintes unidades de análise: valor simbólico, motivação, ambiente, acompanhante, direção do olhar, expressão facial, enquadramento, e segmento de produto.

De acordo com a análise transversal das unidades de análise, criamos categorias a partir da repetição de padrões observados. Identificamos oito diferentes categorias, cada uma delas apresenta uma diferente forma de representação do feminino pelos anúncios analisados. A seguir, apresentamos as categorias e suas principais características.

Categoria	Anúncios na categoria	% do total de anúnccios
A Bela	27	24%
A Estilosa	23	20%
A Saudável	18	16%
A Mãe	16	14%
A Sedutora	11	10%
A Estressada	9	8%
A Poderosa	7	6%
A Doméstica	3	3%

"A bela" representa o ideal da beleza. Na análise desta categoria pudemos refletir sobre o ideal da beleza feminina. Concluimos que a busca pela beleza é um fator essencialmente constitutivo da identidade feminina, e a beleza buscada está relacionada com a artificialidade. Também foi possível vericar que, muitas vezes, a busca pela beleza é vista como mais importante que o conforto ou a saúde. As mulheres representadas nesta categoria geralmente estão sós, em plano fechados e olhando para a câmera. Isso se deve à idéia de "espelhamento" – a leitora olha para a revista e enxerga o que *poderia* ser se usasse o produto.

"A estilosa" representa a busca por um estilo, a expressão da personalidade da mulher por meio do que veste e de suas atitudes. Na análise desta categoria pudemos refletir sobre a busca da mulher pela identidade, ao mesmo tempo em que se procura também seguir padrões e tendências lançadas pela moda. As mulheres representadas nesta categoria geralmente são retratadas em planos abertos, que possibilitam a visão do corpo inteiro da mulher, e mais o cenário circundante. É bastante comum nesta categoria as representações de "flagrantes", quando a modelo retratada parece não estar posando para a foto. Isso serve para que a leitora observe a representação não como um espelho, mas como um modelo de originalidade que pode ser seguido.

"A saudável" representa a busca da mulher por saúde e qualidade de vida. Na análise desta categoria pudemos refletir sobre a artificialidade da saúde, devido ao estilo de vida "industrializado" que se leva nos dias de hoje. Nas representações desta categoria, a mulher geralmente é representada como preocupada com a saúde e tendo momentos de conforto e lazer.

"A mãe" é a representação do ideal de maternidade. Na análise desta categoria pudemos refletir sobre o papel feminino (da mãe) na educação dos filhos. Percebemos que, por mais que não haja mais o ideal de domesticidade (não foi encontrado em nenhum anúncio), mesmo sendo representada como "mãe moderna", a figura materna ainda é a

responsável final pelo cuidado e educação dos filhos: ela é quem se preocupa com educação, higiene e nutrição das crianças. Uma prova disso é que encontramos nesta categoria diversos anúncios cujo produto é voltado ao público infantil. A figura da mãe é representada como jovem, e com filhos ainda crianças – em todas as representações visuais há a relação de toque entre mãe e criança, como símbolo do afeto materno. Também foi percebido que na maioria dos anúncios a ação se dá em um ambiente de diversão: a mães brincando com os filhos

"A sedutora" representa o ideal da sensualidade feminina. Pudemos refletir, a partir da análise desta categoria, na liberação sexual feminina, que é representada como aceita pela sociedade. As mulheres representadas nesta categoria são retratadas em ângulos abertos (para mostrar o corpo), usando roupas curtas ou justas, com poses e expressões sensuais e olhando para a câmera. Essa imagem dá a impressão de que a modelo tenta seduzir o coenunciador, convidando-o para o sexo. O coenunciador é feminino, mas observa a representação com olhos masculinos. A mulher olha para as outras mulheres, assim como olha para si mesma, olha da forma sedutora pela qual espera que um homem seja seduzido. Assim, a leitora vivencia uma dubiedade entre a fantasia de poder ser sedutora e a frustração de não corresponder àquele modelo ideal de sedução.

"A estressada" representa a mulher moderna, que ingressou no mercado de trabalho e passou a viver a rotina frenética da dupla jornada. No caso dessa representação, percebemos um colapso da mulher, representada nos anúncios como sem tempo, estressada e tensa – a ponto de desenvolver cefaleias, problemas de ansiedade, e outros. Fica clara a sobrecarga que é imposta à mulher, a qual trabalha fora e não deixa de ser a responsável pela educação dos filhos e pelo serviço doméstico. Muitos medicamentos estão entre os produtos anunciados nesta categoria. Alguns visam resolver problemas decorrentes do estresse, outros oferecem à mulher "mais energia" para que ela possa enfrentar todas as atividades do dia-a-dia.

"A poderosa" é a representação do poder feminino em termos de mercado consumidor. Nesta categoria observamos a valorização da mulher como público consumidor. Ela é representada nesses anúncios como alguém que compra e que exige qualidade nos serviços e produtos adquiridos. Também é vista como alguém que valoriza a customização e segmentação: serviços voltados para a mulher ou serviços customizados. A representação da "poderosa" está embasada nos mesmos pressupostos da "estressada", mas sem o colapso. É a mulher que trabalha, que tem poder de compra, que cuida de atividades múltiplas e tem que lidar com a falta de tempo.

"A doméstica" representa a responsabilidade pelos serviços domésticos, ainda atribuída à mulher. Poucos anúncios fazem parte dessa representação da mulher como quem é

responsável pela "cozinha" e pelo "tanque". Observamos que essas atividades (ou a coordenação delas) ainda são atribuídas às mulheres. No entanto, observamos que não há ideal de domesticidade representado (donas de casa). O que se observa é que a mulher tenta realizar as tarefas domésticas da forma mais rápida e prática possível.

CONCLUSÃO

Concluímos que a publicidade voltada ao público feminino reflete uma grande insatisfação dos indivíduos desse público. Entre as maiores preocupações femininas, pudemos identificar a pressão pela beleza e o desejo de saúde. Esse descontentamento se deve, principalmente, ao corpo (tanto no que diz respeito às exigências de seguir um padrão de beleza, quanto à falta de energia para cumprir todas as tarefas que lhe são atribuídas), ao estresse gerado pela dupla jornada, e à impossibilidade de atingir todas as realizações que são esperadas de uma mulher.

O descontentamento parece denotar uma baixa autoestima, baixa confiança em si própria. Assim como a própria revista Claudia promove, a mulher não é tudo que *gostaria*, mas é tudo que *pode* ser.

Pudemos perceber que o gênero se mostra como um elemento importante para a publicidade vender produtos e estilos de vida. No caso estudado, dos anúncios na revista Claudia, se percebe o gênero feminino construído de certa forma que ainda aprisiona as pessoas as quais gostariam de se considerar mulheres a padrões sufocantes e preocupações inacabáveis.

Esperamos que este trabalho tenha contribuído para a identificação das carências de satisfação e exacerbações de necessidades femininas, e assim busquem-se formas de representação menos ligadas a necessidades e deveres sufocantes, em prol de uma maior qualidade de vida, que com certeza as mulheres (bem como todo ser humano) merecem.

Referências:

ARÁN, Márcia. **Os destinos da diferença sexual na cultura contemporânea.** Florianópolis, 2003.

BLACKWELL, R. D.; ENGEL, J. F.; MINIARD, P. W. **Comportamento do consumidor**. 9. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2009.

BUITONI, Dulcília Helena Schroeder. **Imprensa feminina**. São Paulo: Ática, 1986.

FREITAS, Cíntia Martins. **As representações do feminino nos anúncios veiculados pela revista Claudia**. Porto Alegre, 2010.

PEDRO, Joana Maria. **Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica.** São Paulo, 2005.

RANDAZZO, Sal. **A criação de mitos na publicidade**: como os publicitários usam o poder do mito e do simbolismo para criar marcas de sucesso. Rio de Janeiro: Rocco, 1996.

Revista Claudia. Edição de Agosto de 2010.

Revista Claudia. Edição de Julho de 2010.

Revista Claudia. Edição de Setembro de 2010.

RIBEIRO, Silvana Ferreira Silva Mota. **Retratos de mulher :** construções sociais e representações visuais do feminino. 2002. Dissertação (Mestrado em Sociologia da Cultura e dos Estilos de Vida) - Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho.

RODRIGUES, André Iribure. **As representações das homossexualidades na publicidade e propaganda veiculadas na televisão brasileira:** um olhar contemporâneo das últimas três décadas. 2008. Dissertação (Doutorado em Comunicação e Informação) - Programa de pós-graduação em Comunicação e Informação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
Site Publiabril: Perfil da Revista Claudia e tabelas de público.
Disponível em: http://www.publiabril.com.br/marcas/claudia/revista/informacoes-gerais
Acesso em: 18/09/2010.

VESTERGAARD, T.; SCHRODER, K. **A linguagem da propaganda**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

CASAR: EIS A QUESTÃO? NOTAS SOBRE O RITUAL CONTEMPORÂNEO DO CASAMENTO

FERNANDES, Letícia Prezzi/ UFRGS

Eixo Temático: Corpo na mídia e a indústria da beleza/saúde

Resumo: Casamentos movimentam 10 bilhões de reais por ano no Brasil e o IBGE indica que são feitos aproximadamente 900 mil casamentos por ano no país. O casamento é o fechamento de uma história e o início de outra. Nessa direção, o casamento marca o início do "felizes para sempre". Mas o que tem levado as pessoas até o altar? O que as leva a decidir fazer uma festa de casamento? Que sentidos isso tem atualmente? Para tentar levar a cabo essas questões, me propus a analisar revistas endereçadas a noivas a partir dos Estudos de Gênero e Culturais em aproximação com o Pós-estruturalismo. Esses materiais se colocam como apoio das noivas em suas escolhas para o que é considerado o grande dia de sua vida. Pude ver que, além de ser considerado um marco na vida de uma mulher, o casamento é a possibilidade de se tornar "celebridade de sua própria vida". As revistas colocam esse dia como sendo o momento em que uma mulher pode sonhar e realizar seus sonhos. E a indústria do casamento vem tornando possível quase todos os sonhos. Diante do casamento, a mulher-noiva é soberana; o noivo aparece como um coadjuvante necessário – tanto na cerimônia quanto nas revistas – mas é a noiva que importa. Ela deve estar com o vestido mais bonito, a maquiagem mais primorosa e o cabelo mais glamoroso da festa. Portanto, é instigante pensar que feminilidades e masculinidades são produzidas pelo e para o ritual do casamento. Que corpos podem subir ao altar? Como tais discursos posicionam as mulheres-noivas e os homens-noivos? Utilizo o conceito de gênero entendendo que ele é atravessado e institui relações de poder para mapear essas questões na preparação e vivência do ritual de casamento.

Palavras-chave: gênero, educação e casamento

Abstract: Weddings represent a cost of approximately R$ 10 billion a year in Brazil and according to the IBGE there are nearly 900 thousand weddings per year in the country. The wedding means the end of a story and the beginning of a new one. In that sense, the wedding represents the beginning of the "happy ever after". But what drives people to the altar? What makes them decide to give a wedding party? What does all that mean today? With the aim of investigating these questions, I proposed to analyze bridal magazines from the perspective of Gender and Cultural Studies in connection with the Post-structuralism. This type of materials is presented as go-to guides to help brides-to-be make the best choices for what is seen as the great day in their life. I realized that, in addition to being regarded as a benchmark in a woman's life, the wedding is their chance of becoming the "celebrity of their own life".

Magazines promote this day as the moment when a woman can dream and make these dreams come true. And the wedding industry has been making almost every dream possible. In the wedding context, the bride-woman is the sovereign; the groom appears as a necessary supporting character - both in the ceremony and in the magazines – but the bride is the real star. She must wear the most gorgeous dress, the most elaborate makeup and the most glamorous hairdo of the party. Therefore, it is provocative to think that femininities and masculinities are constructed by and for the wedding ritual. Which bodies are allowed to go to the altar? How do such discourses position bride-women and groom-men? I utilize the gender concept, understanding that it is impacted by and institutes power relations, to map these questions in the preparation and experience of the wedding ritual.

Key-words: gender, education and wedding

Após enfrentar uma série de dificuldades, de conseguir vencer os inimigos, a mocinha reencontra o mocinho (que dependendo da história pode ser um príncipe), eles se casam e vivem felizes para sempre. Essa fórmula de história é narrada constantemente em contos infantis, filmes e novelas. O casamento é o fechamento de uma história e o início de outra. Nessa direção, o casamento marca o início do "felizes para sempre". Antes dele é necessário passar por atribulações e provas, amadurecer e preparar-se para o melhor da vida. Assim, o casamento pode ser entendido como a celebração dessa nova vida.

Gerações de mulheres nasceram e cresceram sob a égide de tal concepção de vida dividida em duas partes: a vida de solteira e a vida de casada. E a segunda era entendida como melhor que a primeira. Após os movimentos feministas ocorridos no século passado, o casamento foi diminuindo sua importância. A regulamentação do divórcio, a lei do concubinato e a criação da união estável foram mecanismos legislativos para atender melhor a população dentro das relações conjugais e deixá-la amparada legalmente.

Porém, nos últimos anos, tem havido uma atualização da celebração do ritual do casamento. O cinema e a literatura têm colocado o tema em evidência. Surgem guias de etiqueta, comunidades nas redes sociais, blogs, sites, revistas… Essa proliferação de materiais não vem sozinha, ela alimenta e é alimentada por cerca de 900 mil casamentos realizados por ano no Brasil, segundo o IBGE, que movimenta o montante de 10 bilhões de reais ao ano.

O que tem acontecido na cultura para que o casamento tenha ressurgido tão fortemente? Que ritos permanecem e quais são traduzidos conforme as demandas atuais? O

que significa casar atualmente? Essas questões foram aparecendo para mim no momento em que me preparava para subir ao altar e se tornaram parte da discussão que proponho nesta pesquisa.

Parte da bibliografia sobre história do casamento que consultei se divide em dois aspectos: um primeiro que trata o casamento como importante base para analisar a população, ou seja, que toma o casamento como sinônimo de procriação e fertilidade e outro que procura explicar, também com base em questões de análise populacional, o aumento e a diminuição dos laços conjugais de acordo com o crescimento econômico (MACFARLANE, 1986). Com base nessa formulação argumentativa, não faltam economistas e analistas sociais que indicam que o aumento de casamentos no Brasil vem sendo estimulado pelo crescimento e pela estabilidade econômica conseguida nos últimos tempos.

Segundo estes especialistas, o casamento é uma expressão da segurança que os brasileiros têm adquirido na economia. É pela diminuição nas taxas de desemprego, pelas facilidades de crédito, especialmente na compra da casa própria, que as pessoas se sentem seguras para iniciar o novo ciclo da vida com a criação de uma nova família.

É claro que tal segurança econômica e o aumento das uniões lançaram luz para esta fatia do mercado e não faltam empresas e prestadores de serviços para atender as/os exigentes noivas e noivos da contemporaneidade. Durante meu período de noiva, comecei a prestar atenção nessa indústria das festas e eventos e no quanto o casamento se tornou um espetáculo. Ao me aproximar do que era produzido sobre casamento, vi que não estava sozinha: blogs, sites, comunidades no Orkut, revistas, guias de fornecedores, livros, programas de televisão…

Esses materiais se colocam como apoio das noivas em suas escolhas para o grande dia de sua vida. Eles indicam a agenda da noiva (que inicia aproximadamente um ano antes do casamento) que vai desde a contratação de fornecedores até a preparação do corpo para o grande dia. Mas foi após o casamento, quando retomava os estudos do doutorado que percebi o quanto o casamento, especialmente a sua organização, se constitui num acontecimento na vida das mulheres e seus impactos na constituição da família.

Assim, minha aproximação com a temática se dá por interesses teórico-políticos e pessoais. Enquanto pesquisadora preocupada com a constituição da feminilidade dei-me conta que há uma atualização do ritual do casamento, concentrando esse processo de organização na produção de uma noiva atenta, dedicada, zelosa. O casamento parece ser o marco na vida de uma mulher. Mesmo que já viva com o companheiro, que já tenha filhos/as ou qualquer outra situação diferente da ‘original’ (sair da casa dos pais e ir viver com o cônjuge) esse dia permanece como o dia da vida, o dia mais especial de todos, o dia em que os olhares e as

atenções são para a noiva. Portanto, é instigante pensar que feminilidade/masculinidade é essa produzida pelo ritual do casamento: Como tais discursos posicionam as mulheres-noivas e os homens-noivos? Que relações são colocadas entre este casal que se prepara para o casamento? Como ambos entendem este ritual?

Assim, a partir dos Estudos de Gênero e Culturais, busco, nesse texto, analisar os editoriais da Revista Inesquecível Casamento RS para discutir como o ritual do casamento vem sendo apresentado às mulheres-noivas e de que forma esses discursos posicionam as mulheres em relação ao casamento e ao amor. Desse modo, os conceitos de cultura e de gênero se tornam centrais para as análises que empreendo aqui.

Casamentos teórico-conceituais

O conceito de gênero, tal como vem sendo utilizado dentro do referencial pós-estruturalista, se refere à construção cultural e hierarquizada dos significados em torno de diferenças percebidas nos corpos sexuados. Assim, gênero é uma ferramenta analítica e política que permite que se problematize o modo como determinada sociedade se organiza, as desigualdades, a violência, as expectativas em relação ao amor e ao casamento etc. Há que se pensar em quatro desdobramentos políticos e analíticos do conceito de gênero, quais sejam: 1- o conceito de gênero refuta as concepções essencialistas em que haveria algo comum nas mulheres que faz com que elas se comportem de determinadas formas. Desse modo, há uma relação intrínseca entre gênero e educação, já que se aprende a ser homem e a ser mulher. Educação de forma mais ampla, aqui, inclui os processos que nos tornam sujeitos de determinada cultura. Pode-se dizer então que esses processos educativos ocorrem não apenas dentro de espaços escolares, mas constantemente através das mídias, da família, da religião, da justiça, entre outros. Nesses lugares é que nos constituímos enquanto sujeitos. Dagmar Meyer (2003, p.17) afirma que "educar engloba um complexo de forças e de processos […] no interior dos quais indivíduos são transformados em – e aprendem a se reconhecer como – homens e mulheres [eu ampliaria isso], no âmbito das sociedades e grupos a que 'pertencem'". Esses processos educativos são contínuos e nunca estão acabados, completos. 2- os processos educativos de construções de gênero ocorrem dentro de determinados espaços e tempos, ou seja, são construções culturais. A Cultura é entendida como constitutiva do social, pois as formas de produção de sentido não se sucedem de forma independente ou isoladas das relações sociais. Por isso, ocorrem lutas pela imposição de diferentes sentidos, dependendo do lugar, sujeito e tempo. Diante disto, entende-se a importância da cultura nos

processos de produção e organização das práticas e saberes sociais, bem como no processo de formação social dos gêneros e da identidade, principalmente da família. Assim, os modos de viver e definir a feminilidade e a masculinidades são plurais, conflitantes, escorregadios. 3- o conceito de gênero aponta ainda que sua construção é relacional. Isso é um movimento importante na medida que desloca o foco dos estudos feministas da mulher para as relações estabelecidas entre homens e mulheres dentro de determinada cultura. Assim, ao se definir, ainda que provisoriamente, o que é homem, se diz também o que é uma mulher. 4 – por último, então, gênero organiza e hierarquiza a sociedade. Isso implica ir além dos processos educativos que produzem homens e mulheres de determinadas formas para entender como, dentro de determinado contexto essas produções são "possíveis e necessárias" (MEYER, 2003, p. 18), pensando que se vive num mundo generificado, ou seja as instituições se organizam a partir de pressupostos de gênero. A cada tempo, em cada cultura, diferenças são ignoradas ou levadas em consideração. As diferenças de gênero passam a ser significadas mediante relações de poder, onde a valoração do masculino e do feminino passa a ser assimétrica (constituindo critérios de valoração e hierarquia).

Os processos de constituição de feminilidade e masculinidade se caracterizam também como um processo de constituição das identidades e das diferenças. O conceito de identidade é entendido como a articulação entre as diferentes posições de sujeito que o indivíduo ocupa nos diferentes discursos que o interpelam ao mesmo tempo. Essas posições de sujeito, e, portanto as identidades, são instáveis e cambiantes, provisórias, fragmentadas e plurais. Sendo as identidades múltiplas, gênero nunca está sozinho. Raça, classe, etnia, religião, escolaridade, sexualidade, etc. são conjugados ao mesmo tempo, multiplicando através de uma análise combinatória infinita as possibilidades de identidade. Desse modo, a condição do noivado seria apenas mais uma das posições de sujeito que determinada mulher ocupa dentro de terminado espaço e tempo.

A revista como artefato pedagógico

A revista Inesquecível Casamento RS (IC-RS) é uma publicação semestral da Editora 3RStudio. O projeto editorial pretende levar as noivas os casamentos mais charmosos e os melhores profissionais do ramo na sua região. Assim, existem edições para diversas regiões

do país[1], fazendo dela a única no segmento. Outro diferencial da revista está na proposta de levar casamentos reais, que de fato aconteceram, para as noivas.

Segundo o Editor da Revista, foi ao pedir a mão de sua namorada em casamento e ver a dificuldade em encontrar bons fornecedores para a realização do casamento perfeito que viu a necessidade de uma revista que auxiliasse as noivas a encontrá-los para realizar seus sonhos. A editora vem se especializando na área de festas, mas seu foco principal permanece as celebrações de casamento.

A tiragem, no RS, é de 8 mil exemplares que são facilmente encontrados em bancas de revistas. O custo de exemplar é R$12,90 e os casamentos apresentados são os mais chiques da região, como, por exemplo, o da filha de Mano Menezes, técnico da seleção brasileira de futebol.

As seções estão divididas em: Casamentos – onde são apresentados os casamentos mais charmosos do estado no último semestre; Matérias – que apresenta sugestões, fornecedores e tendências em casamento e Colunas – em que blogueiras, jornalistas e outros convidados falam sobre as celebrações. Contudo, das 160 páginas, em média, da revista, quase 100 páginas são destinadas aos casamentos. Os fornecedores indicados nos casamentos também se fazem presentes nas propagandas que ilustram a revista.

A capa é sempre de uma noiva real cujo casamento está detalhado na revista e – a menos que o noivo seja muito importante no cenário local (o que aconteceu apenas uma vez nas 12 edições publicadas até hoje e que se tratava de um jogador de futebol da seleção brasileira) – são sempre apenas as noivas. A alegria é o ponto forte da capa. Mas não é uma alegria qualquer: há um clima de romance, sedução, pureza e, algumas vezes, conquista. Essa conquista se materializa em muitos aspectos na fala das noivas dentro das edições. Seja por finalmente ter levado o noivo ao altar, seja por chegar enfim ao seu 'feliz para sempre' ou ainda por iniciar aí a sua família.

O casamento como marco na vida de mulher

Durante um Workshop sobre casamento promovido pela Revista Inesquecível Casamento SP em novembro de 2010, um dos convidados a falar na mesa redonda sobre beleza e casamento era Paulo Persil, um cabeleireiro considerado o Mago das Noivas. Persil dizia: "eu acho que a mulher tem três momentos importantes na vida: a menstruação, a

[1] Entre as regiões que contam com a cobertura Inesquecível Casamento estão: Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná, Brasília, Rio de Janeiro e São Paulo.

primeira, porque as últimas são horrorosas; o casamento e o nascimento de um filho. As duas são com dor e a nossa, que a gente trabalha, que é o casamento, é só alegria". Nessa fala, Persil reitera a ideia do casamento como um marco na vida de uma mulher. Fica claro que o casamento é "O" dia da mulher, é o dia em que ela, ainda nas palavras do cabeleireiro, "estará pronta para receber o Oscar".

Da mesma forma, Solaine Piccoli, estilista bastante conceituada na moda noiva, ao ser entrevistada na Edição nº 4 da IC-RS (2006, p. 14) indica que a paixão pelo seu trabalho "está presente em cada um dos vestidos que conduzem as mulheres para uma nova etapa de suas vidas" (Piccoli, 2006, p. 14). Pode-se pensar com isso que o casamento é uma passagem, um ritual necessário para assumir novas responsabilidades e uma nova vida. A partir dele as mulheres passariam a estar mais perto da plenitude da feminilidade que se completa no nascimento do primeiro filho.

E não há dúvidas de que o casamento é da e para a mulher. Na mesma edição, em uma matéria sobre a moda para daminhas e pajens, inicia com a seguinte frase: "A estrela-mor de qualquer casamento é, sem dúvidas, a noiva" e a matéria alerta, então para a preocupação de as daminhas e pajens "não comprometam toda a expectativa e atenções que são inerentes à noiva" (ASSIS, 2006, p. 46). Já o noivo não é tão preocupante, visto que seu traje traz sobriedade e por vezes o noivo é confundido com convidados e até mesmo garçons durante a festa.

O noivo durante a celebração do casamento parece ser um acessório fundamental, mas apenas um acessório. É claro que sem ele não há casamento, mas o importante nesta noite não é ele. Muitas pesquisas vêm demonstrando a ausência dos homens dentro do núcleo familiar (KLEIN, 2010; FERNANDES, 2008). Essa ausência não se refere necessariamente a uma ausência física, mas a falta de participação masculina nas questões relacionadas aos cuidados e gestão da família. Essas pesquisas apontam ainda que isso ocorre, também, porque as políticas públicas, as escolas, os conhecimentos da área médica e 'psi' imputam muito mais fortemente as mulheres-mães esses afazeres de cuidado do que aos homens. Pode-se pensar que, se o casamento é considerado o início de uma vida familiar, ao tratá-lo como um evento essencialmente da e para as mulheres, o processo de feminização dos cuidados familiares inicia já aí.

A preparação do casamento parece passar, também, pela construção de uma noiva atenta e dedicada, que será uma boa esposa, que cuidará bem da casa, do enxoval, das roupas e das louças e se preocupará em ter na sua lista de presentes objetos que a façam receber bem as pessoas em casa, mostrando todo o seu zelo e capacidade de cuidar. A preocupação com a

lista de presentes aparece três vezes em 12 números da Revista, mas há dezenas de propagandas sobre listas de presentes e em todos os relatos de casamento há a indicação de onde as listas foram feitas.

Mas esse cuidado deve ser marca de uma noiva. A preocupação com todos os detalhes da cerimônia e do pós-cerimônia aparece de forma recorrente. Uma propaganda veiculada em seis edições da revista tem os seguintes dizeres: "quem pensa no futuro, guarda o presente com carinho". Abaixo da frase há uma imagem, feita com massa de modelar colorida, onde se pode ver uma televisão em que está um casal de noivos enquanto um casal de crianças assiste ao vídeo. Trata-se de uma propaganda de uma produtora de vídeos para casamentos. As crianças, que parecem ser os filhos do casal na televisão, representam o futuro dessa união realizada no presente. Parece que a necessidade de ter bons materiais como recordações do casamento é importante não apenas para o casal, mas para a família que este casamento construiu.

Outro cuidado que vem sendo cada vez mais colocado dentro da revista é o com o corpo e a beleza. Diferente de outras revistas do segmento, a IC não inclui em sua agenda da noiva cuidados corporais além do dia da noiva[2]. Contudo, nos últimos dois anos da revista, matérias sobre maquiagem, jóias e acessórios vêm ganhando espaço, além de colunas específicas para a beleza da noiva. A alimentação no dia do casamento também vem sendo pauta para que as noivas possam aproveitar de fato o dia que demorou tanto tempo para ser preparado. Esse investimento parece ter se acentuado na medida em que se entende que com o casamento as mulheres "se tornam a celebridade de suas próprias vidas" (NIEDERAUER, 2010, p. 12). Com a escolha do vestido perfeito, a maquiagem correta e os acessórios as noivas ficam prontas para se tornarem verdadeiras princesas. Nesse dia, é possível realizar sonhos.

O vestido de noiva é colocado como definidor desse dia, como parte fundamental do sonho. Mas ele deve estar de acordo com o tipo físico de cada noiva. Não é possível sonhar qualquer coisa, o corpo é balisador do que é possível sonhar. Assim, não são poucas as revistas[3] do segmento que têm colocado em sua "Agenda da Noiva" questões como plástica e lipoaspiração, início da dieta e tratamentos como drenagem linfática e ultracontour[4]. Parece,

[2] O dia da noiva é um pacote de cuidados completo oferecido por muitos salões e estéticas para o dia do casamento. Normalmente há diversos pacotes com tratamentos diversos: de massagens relaxantes a banhos de ofurô.

[3] Um exemplo dessas revistas são a Vogue Noivas e a Go Where Noivas.

[4] Tratamento estético com ultrassom que promete reduzir gordura localizada de forma não-invasiva e indolor.

dessa forma, que para chegar ao altar é necessário fazer alguns sacrifícios, vencer as dificuldades e tornar o corpo apropriado para o casamento.

Algumas considerações

A partir da Revista Inesquecível Casamento pode-se dizer que, além do casamento ter um viés absolutamente feminino, cada vez mais ele se torna uma celebração de alto nível, um espetáculo que marca a mudança de ciclo na vida de uma mulher (muito mais do que para os homens). Através do casamento há uma reiteração do homem e da mulher como seres distintos e que, justamente por assim serem, devem viver juntos sua sexualidade, organizando e mantendo hierarquias dentro da sociedade.

O desejo da noiva é soberano. Ao menos nesse dia todas as atenções estão voltadas a ela e só a ela. O noivo aparece como um coadjuvante necessário, mas é a noiva que importa. É comum acontecer em casamentos o noivo ser confundido com um padrinho ou um irmão, mas a noiva brilha sozinha. Ela deve estar com o vestido mais bonito, a maquiagem mais primorosa e o cabelo mais glamuroso da festa. Além disso, o branco só é permitido à noiva neste dia. Tendo o rito do casamento tal importância para a constituição da feminilidade, ainda questiono: que efeitos ele produz na vida pós-casamento? O que esse ritual pode ensinar sobre conjugalidade?

Há um recrudescimento do ritual do casamento, especialmente em determinados segmentos da população e seus efeitos ainda não foram adequadamente analisados. Parece-me que a performatividade do casamento tem cada vez mais se tornado importante. E é necessário fazê-lo com muitas testemunhas e com toda a pompa que se achar necessária. Mas que efeitos isso pode ter? Tendo em vista que o ritual do casamento, tal como ocorre hoje, está centralizado na realização de um desejo feminino – pressupondo desde o início de que tal desejo é produzido discursivamente – como isso impacta na heterossexualidade institucional e nas relações de poder estabelecidas pela conjugalidade?

Referências

FERNANDES, Letícia Prezzi. Nas Trilhas Da Família... Como é o Que um Serviço de Educação Social de Rua Ensina Sobre Relações Familiares. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2008.

KLEIN, Carin. Biopolíticas de inclusão social e produção de maternidades e paternidades para uma 'infância melhor'. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2010.

MACFARLANE, Alan. *História do casamento e do amor*. São Paulo: Companhia das Letras, 1986

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira L., NECKEL, Jane F. e GOELLNER, Silvana Vilodre. *Corpo, gênero e sexualidade:* um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

Referências dos excertos

ASSIS, Magda. A hora das crianças. Inesquecível Casamento. Rio de Janeiro, p. 46, nº 4, 2006.
NIEDERAUER, Fabiano. Um dia de celebridade. Inesquecível Casamento. Rio de Janeiro, p. 12, nº 11, 2010.
PICCOLI, Solaine. Uma mulher de estilo. Rio de Janeiro, p. 14, nº 4, 2006.

CIRURGIAS PLÁSTICAS NO *ORKUT*: O QUE DIZEM OS HOMENS

QUADRADO, Raquel Pereira
RIBEIRO, Paula Regina Costa

Eixo Temático: Corpo na mídia e a indústria de beleza/saúde

Resumo: Vivemos nossa subjetividade em um contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos e no qual assumimos múltiplas posições de sujeito, que se encontram imbricadas umas às outras e nos constituem, na medida em que vamos sendo interpelados a partir de diferentes situações, instituições, agrupamentos sociais e interações, que através de práticas de significação vão constituindo-nos, funcionando como um amplo domínio simbólico, no qual e através do qual damos sentido as nossas vidas, produzindo nossas subjetividades. Dentre as práticas de significação que produzem os sujeitos, selecionamos, a rede social *Orkut,* entendendo que os saberes da tecnociência contemporânea, imbricados em relações de poder, vêm contribuindo para fabricar os corpos e as subjetividades do começo deste século. Nesse contexto, cuidar do corpo constitui-se como uma forma de cuidar de si, de modo que cada indivíduo torna-se o gestor do seu próprio corpo e, para isso, pode-se utilizar de diversas técnicas corporais, entre elas, as cirurgias plásticas. Assim, esse artigo, que é parte da pesquisa de doutorado que venho desenvolvendo, tem por objetivo analisar a rede de enunciados presente em comunidades do *Orkut* que abordam a temática das cirurgias plásticas. A pesquisa está ancorada no campo teórico dos Estudos Culturais, em suas vertentes pós-estruturalistas e em algumas ferramentas de Foucault. Foram analisados enunciados presentes nas comunidades selecionadas, tomando-se como dados de análise as postagens dos participantes homens que se posicionam nos tópicos de discussão (fóruns) e que fizeram ou que expressaram o desejo de fazer cirurgias plásticas. As análises preliminares dão indícios de que cada vez mais a ideia do cuidado de si envolvendo um conjunto de técnicas e procedimentos que visam os cuidados e a produção do corpo físico vem interpelando também os homens.

Abstract: We live our subjectivity in a social context in which language and culture give meaning to the experience we have of ourselves and where we assume different positions as individuals. These multiple positions are connected with each other and compose us as we become challenged from different situations, institutions, social groupings and interactions, which through meaning-making practices construct us, working as a wide symbolic field, in which and through which we give meaning to our lives, producing our subjectivities. Among the practices that produce meaning of the subjects, we selected the Orkut social network, meaning that the knowledge of contemporary technoscience, imbricated in power relations, have contributed to making the bodies and subjectivities of the beginning of this century.In this context, care for the body is constituted as a way to care for themselves, so that each individual becomes the manager of his own body and for that, you can use various physical techniques, including, surgeries plastic. Thus, this article, which is part of doctoral research that I have developed, aims to analyze utterances present in Orkut communities that address the topic of plastic surgery. The research is anchored in the field of Cultural Studies, in its post-structuralist and some tools from Foucault. We analyzed the statements present in selected communities, using as data analysis of the postings of the participants men who stand on the topics of discussion (forums) and who did or who have expressed a desire to do plastic surgery. The preliminary analysis gives evidence that more and more the idea of self-care

involving a range of techniques and procedures aimed at the production and care of the physical body has challenged the men.

INTRODUÇÃO

Os sujeitos, desde a mais tenra idade, encontram-se imersos em práticas de significação que vão constituindo-os ao longo de toda a sua vida. Essas práticas, entendidas a partir de ferramentas foucaultianas como modos de subjetivação, dizem respeito às práticas que tornam os sujeitos objetos de saber, objetos de poder e objetos de si mesmos. Ao serem objetivados, os indivíduos vão se tornando sujeitos e objetivando os outros. Nesse sentido, os sujeitos se constituem a partir de processos de objetivação e subjetivação que não são independentes uns dos outros, mas se desenvolvem de forma articulada.

Entendemos que, no mundo contemporâneo, a produção de subjetividades se dá em meio a tramas discursivas que circulam em diversas instâncias sociais e artefatos culturais, dentre os quais destacamos as tecnologias digitais, em especial a *internet*, através da rede social *Orkut*[i], uma vez que o acesso a essas tecnologias vem crescendo nos últimos anos, sendo que o Brasil tem o maior número de usuários do mundo: 50,6%[ii]. De acordo com Couto e Rocha:

> O Orkut se constitui em mais uma fonte de socialização digital, um espaço privilegiado para ampliação de comunicação que favorece os intercâmbios, pois possibilita aos sujeitos vivenciarem relações para além das suas comunidades locais. É uma rede fascinante de invenção e exibição de subjetividades (2010, p. 12).

Assim, nesta pesquisa, buscamos investigar as práticas de subjetivação presentes no *Orkut*, mais especificamente, em comunidades que discutem as cirurgias plásticas.

Partimos da tese de que as práticas – modos de narrar, de agir e de interagir nas comunidades do *Orkut* - inscrevem os corpos, produzindo efeitos nos modos de vida e de posicionar-se nos diversos contextos sociais. Essas práticas estão imbricadas em relações de poder que criam saberes e suscitam discursos, apontando para a produção de modos de ser e de formas de subjetivação.

Entendemos que toda pesquisa surge de insatisfações com significados e verdades vigentes e que é a partir disso que "ousamos tomá-las pelo avesso, e nelas investigar e destacar outras redes de significações" (CORAZZA, 2002, p. 111). Assim, a nossa insatisfação surge das representações hegemônicas sobre corpos e gêneros que têm como base o determinismo biológico, e que vêm instituindo-os como universais e homogêneos. Tais representações desconsideram o contexto sócio-cultural em que esses corpos generificados

estão inseridos, bem como os discursos que os convocam e os produzem, desconsiderando os efeitos das novas tecnologias de informação e comunicação na constituição dos sujeitos. A partir dessa insatisfação, produzimos nossas questões de pesquisa: que discursos e práticas corporais circulam nas comunidades da rede *Orkut* que discutem as cirurgias plásticas? Que corpos e que modos de subjetivação esses discursos e práticas se propõem a produzir?

A temática cirurgia plástica justifica-se no campo dos estudos sobre os corpos por ser uma prática que vem crescendo em níveis mundiais ao longo dos anos. De acordo com dados da Sociedade Brasileira de Cirurgias Plásticas[iii], o Brasil ocupa o segundo lugar no *ranking* mundial de cirurgias nessa área, sendo que as cirurgias estéticas de mamas e as lipoaspirações são as mais procuradas. Assim, ao proceder a uma pesquisa sobre os sujeitos e seus corpos, nosso olhar focou sobre uma prática corporal que está em expansão, ganhando visibilidade nas diversas mídias.

Neste artigo, apresentamos o campo teórico que fundamenta a pesquisa, os caminhos metodológicos que temos percorrido e a alguns dados que estamos analisando.

SITUANDO O CAMPO TEÓRICO

As teorias são como lentes que nos possibilitam ver de determinadas formas. Dependendo da lente que estamos usando, podemos ver os objetos com contornos, linhas e nuances diferentes. Nesta pesquisa, optamos por olhar para os nossos objetos com as lentes dos Estudos Culturais, nas suas vertentes pós-estruturalistas, visto que esse é o campo teórico a partir do qual temos desenvolvido nossos estudos e pesquisas já há alguns anos.

Em suas vertentes pós-estruturalistas, os Estudos Culturais teorizam sobre a importância da linguagem como processo de significação. Segundo Peters (2000), o pós-estruturalismo é um movimento de pensamento que questiona a constituição do sujeito, percebendo-o em relação a diferentes sistemas e estruturas, e o termo não deve ser usado para dar ideia de singularidade ou homogeneidade. Nesse contexto, os significados não são fixos, nem pré-existentes, eles são fluidos, variantes, múltiplos, sendo construídos sócio-culturalmente. Nessa perspectiva, a linguagem produz os objetos à medida que fala sobre eles.

Assim, os significados são produzidos e circulam através das práticas sociais, dentro de uma mesma cultura e entre culturas distintas, valendo-se de meios variados que promovem esse intercâmbio, tais como os programas de TV, as músicas, as revistas, os jornais, as comunidades da rede *Orkut*, entre outros.

Outras lentes que usamos para olhar esta pesquisa, foram constituídas a partir de algumas ferramentas foucaultianas, dentre as quais, a subjetividade. Para Foucault, a produção

do sujeito se dá a partir de práticas de objetivação – conjunto de práticas, estratégias e técnicas disciplinares para produzir conhecimentos sobre o sujeito e seu corpo a fim de classificá-lo, posicioná-lo, corrigi-lo e governá-lo –, e de subjetivação – práticas através das quais o indivíduo se reconhece como sujeito, vinculado a uma identidade que reconhece como sua (FOUCAULT, 2010; DREYFUS e RABINOW, 1995). O sujeito, nesse sentido, não é dotado de uma essência, perene e imutável, mas é efeito de uma constituição (CASTRO, 2009).

Entendemos que "[...] a produção de subjetividades, hoje, tende a depender, cada vez mais, da produção, veiculação e consumo, através dos meios de comunicação, de discursos sobre técnicas, procedimentos e *práticas de si"* [grifo da autora] (FISCHER, 2007, p. 47). A *internet*, de modo especial por meio da rede social *Orkut*, constitui-se, nesse contexto, como um importante meio de comunicação e socialização que, através de suas comunidades, trabalha na produção de subjetividades e no cuidado de si que, numa perspectiva foucaultiana, é entendido como "[...] a intensificação da relação consigo pela qual o sujeito se constitui como sujeito de seus atos" (2007, p. 47).

Na sociedade contemporânea, o cuidado de si tem se deslocado dos aspectos relacionados à ascese moral e cada vez mais se direcionado aos cuidados com o corpo físico (SIBILIA, 2009). Nesse contexto, proliferam orientações sobre como produzir os corpos, especialmente os femininos, de modo a que correspondam aos "padrões" considerados belos e desejáveis.

Entendemos que os corpos não se configuram como meros elementos anátomo-fisiológicos, mas que "[...] a materialidade humana, ao corporificar os diversos processos sociais de dominação e sujeição exercidos na trama social, configura-se naquilo que nomeamos o corpo" (SOUZA, 2007, p. 20). Nesse sentido, os corpos são produções híbridas (biológicas e culturais) que se constituem nas práticas sociais a partir de diversos discursos – científico, religioso, midiático, entre outros. Tais discursos[iv] articulam-se numa rede de estratégias[v] que instituem marcas e produzem regulações. Segundo Foucault:

> Pensamos em todo caso que o corpo tem apenas as leis da fisiologia, e que ele escapa à história. Novo erro; ele é formado por uma série de regimes que o constroem; ele é destroçado por ritmos de trabalho, repouso e festa; ele é intoxicado por venenos – alimentos ou valores, hábitos alimentares e leis morais simultaneamente; ele cria resistências. (2004, p. 27)

De acordo com o autor (id.), a valorização do corpo belo, as práticas de exercícios físicos, a incitação à nudez, etc., denotam o investimento do corpo pelo poder e "[...] isso conduz ao desejo do seu próprio corpo através de um trabalho insistente, obstinado,

meticuloso, que o poder exerceu sobre o corpo das crianças, dos soldados, sobre o corpo sadio" (id., p. 146). O poder, nesse contexto, é entendido como relacional, capilar e assimétrico, como algo que provém de toda parte e que se exerce e não como algo localizado em determinadas estruturas e que se detém. O poder é produtivo, uma vez que produz saberes que são constituídos a partir de relações de poder: "É a partir de um poder sobre o corpo que foi possível um saber fisiológico, orgânico" (id., p. 149). E esses saberes instituem campos de poder, uma vez que posicionam os sujeitos "de saber", como os médicos e os cientistas, por exemplo, em lugares de poder, autorizando-os a falarem, prescreverem e investirem sobre os corpos. Há, nesse contexto, uma correlação entre saber/poder que opera sobre os corpos, nomeando-os, classificando-os, descrevendo-os e instituindo os lugares sociais que devem ocupar (FOUCAULT, 2003, 2004).

Entendemos que atualmente, a *internet* e, de modo especial, a rede social *Orkut*, vem operando na (re)produção de corpos e modos de ser e de estar. Nesse sentido, buscamos, nesta etapa da pesquisa, analisar as formações discursivas[vi] presentes nas comunidades dessa rede social que discutem a temática da cirurgia plástica.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Nesta pesquisa, estamos tomando como dados para análise as postagens realizadas pelos participantes homens nos fóruns das comunidades que discutem a temática de cirurgias plásticas, e que tenham feito ou que expressem o desejo de fazer esse tipo de cirurgia. Buscamos analisar as postagens como "[...] práticas que são, como constituidoras de sujeitos e corpos, de modos de existência não só de pessoas como de instituições e inclusive de formações sociais mais amplas" (FISCHER, 2007, p. 43).

A rede social *Orkut*, constitui um dos *sites* preferidos e mais buscados quando as pessoas estão conectadas, possibilitando aos/as seus/suas usuários/as entretenimento, comunicação e aprendizagens (COUTO E ROCHA, 2010). Assim como outras mídias, esse *site* é um lugar em que não apenas se veicula, mas se produzem significados. Nessa rede social existem milhares de comunidades criadas por usuários/as, que as classificam dentro de uma das 28 categorias disponíveis – Culturas e Comunidade; Esporte e Lazer; Saúde, Bem-estar e *Fitness*; Artes e Entretenimento; Moda e Beleza; Romances e relacionamentos; entre outras –, produzem uma breve descrição apresentando a temática discutida e os objetivos, selecionam uma imagem a ser exibida como identificação daquela comunidade e convidam outros/as usuários/as a participarem. A partir da criação de uma comunidade, todos os seus membros podem propor tópicos de discussão, que funcionam como fóruns onde se

estabelecem conversações assíncronas. De acordo com Bauman (2003), comunidade remete a pertencimento, conforto, segurança e aconchego, o que pressupõe certa delimitação e estabelecimento de fronteiras. No entanto, o autor destaca que, com o advento da informática

> [...] a fronteira entre o "dentro" e o "fora" das comunidades não pode mais ser estabelecida e muito menos mantida. De agora em diante, toda a homogeneidade deve ser "pinçada" de uma massa confusa e variada por via de seleção, separação e exclusão; toda unidade precisa ser *construída*; o acordo "artificialmente produzido" é a única forma disponível de unidade. (id., p. 19) [grifos do autor]

Assim, vemos nessas comunidades virtuais a flexibilização do pertencimento e o borramento das fronteiras que mantinham os/as participantes protegidos/as e aconchegados/as no seu interior. Esses grupos se formam pela proximidade de interesses e não mais pela proximidade geográfica, como acontecia nas relações presenciais. Ao escolhermos uma comunidade, estamos praticando o exercício da experiência de si, ou seja, colocando em funcionamento o que Foucault chamou de tecnologia de si: "[...] reflexão sobre modos de vida, sobre as escolhas de existência, sobre o modo de regular a sua conduta, de se fixar a si mesmo fins e meios [...]" (1997, p. 112). Nesse sentido, ao procedermos a essas escolhas, estamos nos constituindo como sujeitos.

A seleção das comunidades a serem analisadas no contexto dessa pesquisa se deu a partir do sistema de busca disponibilizado no *site* do *Orkut*. Usamos a palavra-chave "plástica", obtendo, dessa forma, mais de 1.000 comunidades. Optamos por fazer um recorte, selecionando aquelas que apareceram nas 10 primeiras páginas dos resultados, ficando, então, com 74 comunidades. Dentre estas, vimos que em as mulheres constituem mais de 50% do número total de participantes. Além disso, em todas as comunidades têm-se, no mínimo, 30% de participação feminina, mostrando o quanto, ao longo dos anos, a feminilidade tem sido associada à beleza.

Entendemos que as representações de beleza ainda estão, na sociedade contemporânea, relacianonadas ao gênero feminino, no entanto os homens também vêm sendo interpelados por esses discursos pois, segundo dados da Sociedade Brasileira de Cirurgias Plásticas - SBCP, os homens vêm aderindo cada vez mais aos procedimentos cirúrgicos estéticos, sendo que, nos últimos cinco anos, cresceu de 5% para 30% o número de homens que buscam cirurgias plásticas (de 650 mil cirurgias feitas no ano passado, 119 mil foram em homens)[vii].

Instigadas por essas informações, passamos a investigar a participação masculina nas comunidades que discutem as cirurgias plásticas. Assim, selecionamos as comunidades com o maior número total de participantes e buscamos as postagens dos participantes homens que se

posicionam nos tópicos de discussão (fóruns) e que tenham feito ou que expressem o desejo de fazer cirurgias plásticas.

O QUE DIZEM OS HOMENS NAS COMUNIDADES SOBRE CIRURGIA PLÁSTICA

Nos fóruns das comunidades analisadas, encontramos discussões sobre diversos aspectos das cirurgias plásticas, como indicações de cirurgiões, clínicas e hospitais para se fazer os procedimentos, dúvidas sobre determinadas cirurgias – implante de silicone, rinoplastia[viii], otoplastia[ix], entre outras – relatos de experiências de quem já se submeteu a uma plástica, etc. Apresentamos, a seguir, algumas postagens feitas nos fóruns da comunidade "Já fiz cirurgia plástica"[x]:

> **(JS):** ***minha primeira de muitas rsrsr***
> *foi blefarroplastia ou plástica de pálpebras fiz com 25 anos tinha um olhar de 60 com sono o dia todo isso é coisa de família, tive resultados que simplesmente adorei cicatriz quase invsível e um olhar mais jovem após perder mais peso farei outras sim! hehehehe*
>
> **(R):** ***fiz e faco de novo***
> *Comecei com as palpebras, depois em redor da boca, o pescoco e assim vamos.*
> *Fiz lipoescultura tambem rs rs.*
> *O resultado nao ta mal, to longe de aparentar os meus 51 aninhos rsrs.*
> *As pessoas pensam que nao fiz nem 40 ainda, valeu o investimento*
>
> **(A):** *Eu tbm fiz a minha* [rinoplastia] *fico super natural tirei a saliencia que tinha e dei uma afinadinha tbm retirei um poco de cartilagem e fico lindooo, agora vo fazer outra dar mais uma empinadinha e fazer a boca*
>
> **(F):** ***To feliz!!!!!***
> *Depois de algumas duvidas, estou ficando muito satisfeito com minha cirurgia.....hj estou inxado ainda, porem minha barriga esta ate para dentro, eu sentado nunca tive essa barriga, ta showwwww, nao dobra nada, a barriga esta retaaa

determinação, de modo que as cirurgias plásticas constituem uma possibilidade muito valorizada para se alcançar esse corpo idealizado.

Esses comentários feitos no fórum também nos dão indícios de que, embora as representações de beleza ainda estejam muito vinculadas ao gênero feminino, esse discurso já vem produzindo efeitos também nos homens, que passam a expressar preocupações com a aparência, com os traços faciais, com a eliminação da gordura corporal, com aspectos de juventude, de modo que pareçam belos segundo os "padrões" da sociedade contemporânea. E esse tornar-se belo passa pelo auto-cuidado, pela responsabilidade pessoal acerca da sua aparência e seu físico. Nesse sentido, Sibilia destaca:

> [...] no contexto contemporâneo, "cuidar de si" deixou de remeter à preservação de costumes e valores burgueses, com sua preocupação constante no que tange ao enriquecimento da alma, aos sentimentos e às qualidades morais, para canalizar suas cerimônias em direção ao cuidado do corpo físico. Por um lado, expande-se a busca de *sensações* prazerosas, inéditas e extremas; por outro lado, tenta-se burilar o próprio *aspecto corporal* como se fosse uma bela imagem bidimensional. Tudo isso em uma atmosfera sócio-cultural que estimula a ostentação de atributos como beleza, saúde, longevidade e "boa forma" (2009, p. 35). [grifos da autora]

Esse "cuidar de si" envolve um conjunto de práticas e técnicas corporais, das quais as cirurgias plásticas fazem parte. O cuidado com o corpo passou a ser uma obrigação e uma responsabilidade do sujeito e, em seu nome, "[...] qualquer sacrifício seria legítimo" (id., ibid.).

Nessas análises preliminares, vemos indícios de outras masculinidades que estão se constituindo nesse começo de século, rompendo com os discursos que vinculam a beleza ao feminino e a força ao masculino. Essas outras formas de ser, ainda que representem rupturas, podem vir a constituir, talvez, novas masculinidades hegemônicas.

Referências:

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

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

CORAZZA, Sandra. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa (Org.). **Caminhos investigativos:** novos olhares na pesquisa em educação. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 103-128.

COUTO, Edvaldo e ROCHA, Telma. Apresentação – A vida no Orkut. In: _____ (Org.). **A vida no Orkut**: narrativas e aprendizagens nas redes sociais. Salvador: EDUFBA, 2010. p. 11-12.

DREYFUS, Hubert e RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FISCHER, Rosa. A paixão de trabalhar com Foucault. In: COSTA, Marisa (Org.). **Caminhos Investigativos I**. 3 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 39-60.

FOUCAULT, Michel.. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

_____. **História da sexualidade**: a vontade de saber. Vol. 1. 15 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

_____. **Microfísica do poder**. 19 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2004.

_____. **A arqueologia do saber**. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. **Estratégia, poder-saber**. Coleção Ditos e Escritos. Vol. IV. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença:** uma introdução. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SIBILIA, Paula. O corpo modelado como imagem: o sacrifício da carne pela pureza digital. In: RIBEIRO, Paula, SILVA, Méri e GOELLNER, Silvana (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade:** composições e desafios para a formação docente. Rio Grande: FURG, 2009. p. 33-42.

SOUZA, Nádia. "Fases da vida": discursos biológicos, religiosos, midiáticos... In: WORTMANN, Maria Lúcia *et al* (Org.). **Ensaios em Estudos Culturais, educação e ciência**. Porto Alegre: UFRGS, 2007. p. 19-34.

[i] www.orkut.com.br

[ii] Dado informado na página do *Orkut*, disponível em http://www.orkut.com.br/Main#MembersAll . Acesso em 12/03/2011.

[iii] Dados obtidos no site da Sociedade Brasileira de Cirurgia Plástica, disponível em http://www2.cirurgiaplastica.org.br/ Acesso em 12/10/2010.

[iv] Os discursos são práticas que produzem os objetos de que falam (FOUCAULT, 2008).

[v] Entendemos as estratégias como os meios operados para manter ou fazer funcionar um dispositivo de poder, constituindo estratégias de poder e também como resistência ou estratégias de luta (FOUCAULT, 1995).

[vi] As formações discursivas são unidades de sentido nas quais articulam-se enunciados, sendo que os enunciados constituem a unidade elementar do discurso, capaz de ser isolada e entrar em um jogo de relações com outras unidades semelhantes (FOUCAULT, 2008).

[vii] Dados obtidos no site da Sociedade Brasileira de Cirurgia Plástica, disponível em http://www2.cirurgiaplastica.org.br/index.php, acesso em 12/10/2010.

[viii] Cirurgia plástica no nariz.

[ix] Cirurgia plástica nas orelhas.

[x] Disponível em http://www.orkut.com.br/Main#CommMsgs?cmm=780839&tid=5259855308569635711. Acesso em 15/02/2011. Os textos apresentados correspondem a transcrições literais e os autores das postagens foram identificados pelas iniciais do nome que usam no seu perfil.

CONSTRUINDO CORPOS GENERIFICADOS E GASTROPLASTIZADOS

MACEDO, Gabriela Schneider /UFRGS[1]

Eixo Temático:Corpo na mídia e a indústria de beleza/saúde

Resumo: O presente artigo foi construído a partir de uma pesquisa que se insere no campo dos Estudos Culturais e Estudos Feministas numa perspectiva Pós-Estruturalista. A pesquisa teve como objetivo analisar como através da internet, mais especificamente em uma comunidade do site de relacionamentos chamado Orkut, mulheres que se submeteram ou irão se submeter a uma cirurgia de redução de estômago se relacionam, criando e desenvolvendo pedagogias que subsidiam uma nova construção de seus corpos e de suas identidades. Investiga, ainda, como estas pedagogias e aprendizagens se desenrolam através de uma biossociabilidade e de uma sociabilidade dita virtual. A internet, com a sua fluidez temporal e espacial, com a sua possibilidade de intimidade e distância, de entrega e resguarda, mostra-se um ambiente propício para que pessoas que estão à margem se sintam livres para falar, para se colocar, para se transformar. Ser um/a gastroplastizado/a não é apenas ter se submetido a uma cirurgia em específico, a partir de uma 'marca' biológica comum se constroem inúmeras outras características que se articulam para construir um/a gastroplastizado/a. O saber biomédico, por si só, já preconiza que a intervenção cirúrgica é apenas um aspecto do longo caminho rumo a gastroplastia, você precisa aprender a ser um/a gastroplastizado/a. Neste sentido, torna-se possível analisar as pedagogias que se desenvolvem para ensinar alguém a ser um/a gastroplastizado/a. Este artigo parte de uma cena de um encontro de pacientes que irão realizar ou já realizaram um tratamento cirúrgico com o objetivo de perder peso e curar/tratar a obesidade mórbida para levantar questões que foram centrais no desenrolar da pesquisa em questão.

Palavras-chave: gênero, corpo, gastroplastia.

Abstract: The present article was constructed from a research that if inserts in the field of the Cultural Studies and Studies Feminists in a perspective poststructuralist. The research had as objective to search as through the Internet, more specifically in a community of the site of relationships called Orkut, women whom if they had submitted or they will go to submit itself to a surgery of stomach reduction if they relate creating and developing pedagogies that they subsidize a new construction of its bodies and its identities. It still investigates, as these pedagogies and learnings if uncurl through a biossociabilidade and of a said sociability virtual. The Internet with its secular and space fluidity, with its possibility of privacy and distance, delivery and protects if it shows a propitious environment so that people who are to the edge if feel free to speak, to place themselves, to changed themselves. To be the people who have bariatric surgery is not only to have if submitted to a specific surgery in, from one organic label common if constructs innumerable other characteristics that if articulate to construct one people who have bariatric surgery. Biomedical knowing, by itself already praises that the surgical intervention is only one aspect of the long way route the gastroplastia, you needs to learn to be gastroplastizado In this direction, can analyze the pedagogies that if develop to teach somebody to be um/a gastroplastizado/a. This article has left of a scene of a

[1]Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e cursando especialização em Educação, Sexualidade e Relações de Gênero também na UFRGS.

meeting of people who have bariatric surgery to raise questions that had been central offices in uncurling of the research in question.

Ocorreu em uma sexta-feira do mês de março de dois mil e nove, cerca de cinquenta mulheres estavam na plateia de um auditório de um hospital da cidade de Porto Alegre. Uma mulher estava no palco deste mesmo auditório como uma espécie de palestrante e mediadora da conversa/debate. Aquela era uma reunião descontraída, apesar de haver uma estrutura clara, na qual a palestrante/mediadora propunha os assuntos e estava ali como detentora legítima de um conhecimento maior destes mesmos assuntos. Todas as participantes poderiam falar, mas para isso deveriam sinalizar este desejo e esperar que a palestrante/mediadora concedesse a palavra para esta ou aquela participante, no momento solicitado ou a após.

A reunião se desenrolava conforme o script proposto e esperado. Todas pareciam entender e aceitar a estrutura daquele encontro. De repente durante a fala de uma das mulheres da plateia, outra participante ergue o braço, não espera a permissão para falar e em meio a lágrimas diz:

- Cruzei as pernas! Assim, quando eu vi eu cruzei as pernas! Depois de mais de dez anos eu cruzei as pernas!

Todas as participantes se voltam para a mulher que anunciou que havia cruzado as pernas, algumas se levantam e rapidamente todas batem palmas efusivamente. Algumas riem, outras esboçam algumas lágrimas e todas partilham ali de um momento muito feliz, de uma vitória muito grande.

Esta pequena cena possibilita a criação de inúmeras questões: Que mulheres são estas? O que as une? O que as faz se reunirem naquele espaço? O que faz com que uma delas ocupe um espaço de autoridade legítima sobre os assuntos que as unem? Que significados estão imbricados no cruzar de pernas daquela mulher? Que significados são estes que estas mulheres compartilham e reconhecem prontamente? Quais são os desdobramentos possíveis deste cruzar de pernas para todas estas mulheres?

Estas perguntas, assim como a cena que as gerou, estão diretamente ligadas às problemáticas da pesquisa sobre a construção de corpos de mulheres gastroplastizadas. A pesquisa problematiza como estas mulheres que fizeram ou farão a cirurgia de redução de estômago aprendem, através de pedagogias culturais que vão sendo criadas e reproduzidas em um espaço virtual (internet), a ser uma mulher gastroplastizada.

As cirurgias de redução de estômago, cirurgias bariátricas ou gastroplastias, englobam várias técnicas cirúrgicas que são regulamentadas pelo Conselho Federal de Medicina

brasileiro (CFM), nas resoluções N° 1.766/05 (Publicada no D.O.U., 11 jul 2005, Seção I, p. 114) e Nº 1.942/2010 (Publicada no D.O.U. de 12 de fevereiro de 2010, Seção I, p. 72). De forma geral, todos os tratamentos cirúrgicos para a obesidade são chamados de cirurgias de redução de estômago, cirurgias bariátricas ou gastroplastias.

O discurso médico vigente aponta a cirurgia bariátrica como o melhor tratamento para a obesidade mórbida, "[...] Infelizmente, nos casos graves de obesidade, essas duas modalidades de tratamento não conseguem resolver de maneira definitiva o excesso de peso. Para esses casos existe ainda o recurso da cirurgia para a obesidade." (Dra. Solange Cravo Bettini, coordenadora do Serviço de Atendimento Multidisciplinar ao Obeso Cirúrgico do Hospital de Clínicas da Universidade Federal do Paraná). Este mesmo discurso biomédico é o que afirma que a obesidade é uma doença, Organização Mundial de Saúde (OMS) considera a obesidade como uma doença epidêmica global do século 21. "O resultado disso é o aumento de doenças crônicas como a hipertensão arterial, a elevação do colesterol, as diabetes, a ansiedade, o enfarte do miocárdio", afirma o cardiologista Geraldo Margelo Sousa.

O discurso biomédico introduz preceitos que se tornam diretrizes comportamentais em nossa sociedade. Vivemos a era da "verdade" médica que alça um patamar de verdade intocada, absoluta.

> Todo um vocabulário médico-fisicalista baseado em constantes biológicas, taxas de colesterol, tono muscular, desempenho físico, capacidade aeróbica populariza-se e adquire uma conotação "quase moral", fornecendo os critérios de avaliação individual." (ORTEGA, 2005, p.31).

O saber médico escrutina os corpos, os classifica com a justificativa de diagnosticá-los. Os corpos gordos são classificados pelo discurso médico entre indivíduos com sobrepeso, obesidade leve ou grau I, obesidade grau II e obesidade severa- mórbida ou grau III. Esta classificação é baseada em um índice chamado de índice de massa corpórea (IMC) e para encontrá-lo, deve-se dividir o peso pela altura ao quadrado. Existem diversas maneiras de classificar os corpos segundo o saber médico, mas esse é o mais reconhecido e utilizado quando se deseja "descobrir" o peso ideal. Após aferir o IMC, o corpo é classificado segundo a tabela abaixo:

Categoria	IMC	**Peso Saudável equivale ao peso Normal.**
Abaixo do peso	**Abaixo de 18,5**	
Peso normal	**18,5 - 24,9**	
Sobrepeso	**25,0 - 29,9**	
Obesidade Grau I	**30,0 - 34,9**	
Obesidade Grau II	**35,0 - 39,9**	
Obesidade Grau III	**40,0 e acima**	

http://www.abeso.or.br/calcule-se-

A partir desta tabela, é instituído o grau de risco que o peso traz para a sua vida. Em nome do risco, a obesidade é considerada uma doença e quanto mais obeso maiores são os riscos para a sua saúde, quanto mais em risco você se coloca, mais transgressor você é.

> O corpo e o self são modelados pelo olhar censurador do outro que leva à introjeção da retórica do risco, resultando na constituição de um indivíduo responsável, que orienta suas escolhas comportamentais e estilos de vida para a procura da saúde e do corpo perfeito e o afastamento dos riscos. (ORTEGA, Ibid., 2005, p.33).

A lógica do risco é a que permite que o saber médico diagnostique estes corpos como seriamente doentes. Um sujeito com obesidade grau III, mesmo que passe por uma bateria de exames, cujos resultados em nada se diferenciem do que o que é esperado em exames de um sujeito com IMC "normal" e dito saudável, será considerado um corpo doente pelo saber biomédico. O corpo com IMC de quarenta ou mais já é doente, pelo fato de ter aumentado o risco de contrair outras doenças. Este corpo está doente, pois tem mais chances de vir a ficar doente. O discurso biomédico do risco é tomado como verdade absoluta e é usado como justificativa mais legítima do que outras pelas pessoas que optam pela cirurgia de redução de estômago como tratamento para a obesidade mórbida.

Surge a indagação, que corpos são esses que vão ao limite do desvio, que são adjetivados como disformes e que se submetem a outra vertente do radicalismo, que buscam outra possibilidade limite, a cirurgia de redução de estômago. Estes mesmos sujeitos que

vivem nesta nossa *cultura somática*[2], que os rotula como monstros preguiçosos e que disponibiliza como melhor e mais seguro tratamento, a cirurgia bariátrica, encontram no universo da internet formas de se relacionar.

No ciberespaço existe a possibilidade da primeira impressão não passar pelo olhar de/para os corpos, é possível tecer relações que abranjam o aparente paradoxo do distante e próximo, do superficial e do profundo. Trazer o ciberespaço como campo de análise destes corpos gastroplastizados é de grande valia, pois neste espaço de aparente fluidez temporal e espacial, estes corpos se encontram e tecem relações fundamentais nas suas subjetivações enquanto sujeitos gastroplastizados.

Não cabe, nem importa aqui, discutir se as relações tecidas nos ambientes virtuais são mais ou menos "verdadeiras" que as construídas através das relações tradicionais. A premissa importante, e necessária, nesta análise é a de que através da internet estes sujeitos "aprendem" a ser gastroplastizados/as, que no ciberespaço estes corpos se relacionam construindo ambientes de troca, ajuda, confissão, proteção, escuta e observação.

No universo da internet, existem infindáveis ambientes que se destinam ao encontro e a troca entre os sujeitos, entre eles um muito popular e com muitos acessos é o site de relacionamentos denominado Orkut. Neste site, existem subdivisões de "espaços", são lugares criados para que pessoas que possuem algo em comum, de qualquer ordem, se encontrem e se relacionem, são espaços de sociabilidade. Esses "espaços" são denominados comunidades.

Existem centenas de comunidades no *Orkut* relacionadas com a temática da gastroplastia, comunidades que recortam temáticas específicas e caras aos gastroplastizados/as ou que atrelam a gastroplastia temas importantes para os/as gastroplastizados/as ou ainda que buscam criar um espaço de sociabilidade para um segmento específico de gastroplastizados/as, são recortes de todas as ordens e um recorte que me pareceu interessante e relevante foi o de gênero. Optei por pesquisar então, a comunidade Elas Após Gastroplastia®.

Esta pesquisa insere-se no campo dos Estudos Culturais e Estudos Feministas numa perspectiva Pós-Estruturalista, desta forma, gênero é entendido aqui como,

> Neste contexto, o conceito de gênero passa a englobar todas as formas de construção social, cultural, e linguística implicadas com os processos que diferenciam mulheres de homens, incluindo aqueles processos que produzem seus

[2] Jurandir Freire Costa defini cultura somática como uma cultura na qual a relação entre a vida psicológico-moral e a vida-física é particularmente diferente do que historicamente percebíamos. Na cultura somática não existe a separação cartesiana entre o "eu" físico e o "eu" interior, o corpo compreende o todo dos sujeitos.

> corpos, distinguindo-os e separando-os como corpos dotados de sexo, gênero e sexualidade." (MEYER, 2003, p.16)

Estudos de gênero ligados ao campo da saúde apontam que as mulheres, em geral, buscam mais o auxílio médico. Que atrelada à construção de gênero está à construção da necessidade do cuidado de si e do outro, que os homens procuram menos as instituições médicas, que os homens são construídos segundo uma norma de poucos cuidados, de não se preocuparem com dores, de aguentarem sozinhos as agruras do corpo e da vida.

A necessidade de um corpo que esteja de acordo com as normas estéticas vigentes parece incidir de maneira mais violenta no universo feminino do que no masculino. Os diversos discursos que alocam o corpo gordo como monstruoso e vergonhoso, que tratam jocosamente do corpo que foge a norma, quando se referem ao corpo feminino como o corpo gordo, se referem com maior cobrança e até violência. Talvez, por isso, outras condições de desvios da norma dos corpos que concernem à ingestão de alimentos e ao peso corporal, tais como anorexia e bulimia, também são mais recorrentes no corpo feminino.

Nesta pesquisa, contudo, interessa analisar não as razões pelas quais mais mulheres do que homens buscam a cirurgia, mas como a construção de mulheres gastroplastizadas se dá. Isso quer dizer que parto do pressuposto que existe diferença entre a construção de homens e mulheres gastroplastizadas/os, que o gênero sendo uma construção social, cultural, linguística, permanente e perpétua atravessa a construção das bioidentidades destes corpos gastroplastizados. Os corpos trazem consigo suas construções de gênero e ao se tornarem gastroplastizados vão se construindo atrelando estas condições com as condições de gastroplastizado/a, não apenas as somando, mas as costurando e as modificando mutuamente.

A comunidade escolhida traz no nome um recorte de gênero *Elas Após Gastroplastia*, e apesar de estar aberta a participantes do gênero masculino, dentre os/as 10.331 membros, menos de um por cento é homem e analisando os tópicos existentes desde sua criação em quatro de fevereiro de dois mil e seis, percebemos a inexistência de falas masculinas. Esta predominância feminina pode ser observada em praticamente todas as comunidades que tratam do assunto da gastroplastia no Orkut, e nos grupos de apoio, não virtuais, existentes em Porto Alegre.

Mas afinal, o que é ser uma gastroplastizada? Ser uma gastroplastizada não é apenas ter se submetido a uma cirurgia em específico. A partir de uma marca biológica comum, são construídas inúmeras outras características que se articulam para construir uma gastroplastizada. O saber biomédico, por si só, já preconiza que a intervenção cirúrgica é

apenas um aspecto do longo caminho rumo a gastroplastia, você precisa aprender a ser uma gastroplastizada. Para isso, o CFM bem como outros órgãos biomédicos tais como a Associação Brasileira para o estudo da Obesidade e Síndrome Metabólica (ABESO) afirmam ser indispensável uma preparação multidisciplinar que abranja, inclusive, terapias psicológicas. O protocolo padrão, adotado pelo sistema único de saúde (SUS), é de que haja consultas individuais com psicólogos e psiquiatras, além de encontros entre pacientes que estão se preparando para a cirurgia, os chamados "pré-grastroplastia" e os pacientes já operados, os "pós-gastroplastia", para a preparação e perpetuação do ser gastroplastizado/a.

Neste sentido, é possível analisar as pedagogias que se desenvolvem para ensinar alguém a ser uma gastroplastizada. Os relatos do que e como se deu a trajetória de uma gastroplastizada, definindo como é a trajetória 'normal', as dificuldades, as alegrias, as dores, enfim, o que não parece ser prescritivo, pedagógico opera também como uma pedagogia cultural.

> Ao analisar toda a gama dos lugares diversificados e densamente estratificados de aprendizagens, tais como a mídia, a cultura popular, o cinema, a publicidade, as comunicações de massa e as organizações religiosas, entre outras, os Estudos Culturais ampliam nossa compreensão do pedagógico e de seu papel fora da escola como local tradicional de aprendizagem. (GIROUX, 1996, p.90)

Na comunidade *Elas Após Gastroplastia*, encontramos mulheres das mais diversas idades, pertencentes a todas as classes sociais, residentes em diferentes estados brasileiros, mulheres que moram em grandes cidades, outras de municípios muito pequenos, mulheres que tem filhos, casadas, solteiras, divorciadas, viúvas, advogadas, psicólogas, enfim, mulheres muito diferentes, que aparentemente não teriam nenhuma afinidade, mas que conversam todos os dias trocam confidências e futilidades cotidianamente.

O que as une afinal? Todas são ou serão gastroplastizadas! Elas se relacionam a partir de um elo comum que reside em uma característica física e biológica, compreendo então que elas constroem uma biossociabilidade[3]. Compreendendo biossociabilidade como dito por Ortega,

> De uma maneira ampla biossociabilidade visa descrever e analisar as novas formas de sociabilidade surgidas da interação do capital com as biotecnologias e a medicina. A biossociabilidade é uma forma de sociabilidade apolítica constituída por grupos de interesses privados, não mais reunidos segundo critérios de agrupamento tradicionais tais como raça, classe, estamento, orientação política,

[3] O conceito de biossociabilidade é aqui entendido a partir de Paul Rabinow, que através de suas análises das implicações dos novos estudos relacionados à genética afirma que estas novas pesquisas, tais como o projeto Genoma, acarretam novos entendimentos identitários, e com estes novos arranjos indenitários, surgem novas práticas individuais e grupais.

> como acontecia na biopolítica clássica, mas segundo critérios de saúde, performances corporais, doenças específicas, longevidade, entre outros.(2008, ibid., p.30)

Essas mulheres se relacionam por serem, ou virem a ser, gastroplastizadas. Está dito reiteradamente nos seus discursos que ser uma gastroplastizada é algo totalmente diferente de não ser, ou de ser uma mulher que sempre foi magra, ou de ser uma mulher gorda, ou ainda, de ser uma mulher que foi gorda, mas emagreceu por outros meios que não o cirúrgico. Ser uma gastroplastizada as define, as singulariza, modifica todas as outras características dos seus sujeitos.

Ser uma mulher que foi gorda, mas emagreceu, é uma condição que aproxima um corpo gastroplastizado de um não gastroplastizado, mas algumas vivências que apenas a condição de operada proporciona são afirmadas como essenciais para a identificação destas mulheres, são as dores do pós-cirúrgico imediato, as dificuldades com as cicatrizes, com os drenos, as medicações, entre outros cuidados, que vão constituindo esta bioidentidade. Segundo Ortega,

> a ênfase dada aos diversos procedimentos de cuidados corporais, médicos, higiênicos e estéticos leva a formação de identidades somáticas, as bioidentidades, as quais têm deslocado para a exterioridade o modelo internalista e intimista de construção e descrição de si. (2003, p.60)

Estas bioidentidades são forjadas através de diversas pedagogias criadas e exercidas em diversos espaços. A pesquisa analisa especificamente como se desenrolam as pedagogias que vão produzindo corpos de mulheres gastroplastizadas na comunidade *Elas Após Gastroplastia*, do site de relacionamentos *Orkut*, como já foi mencionado; embora a cena narrada, no início deste artigo, tenha ocorrido fora da comunidade analisada e sim em um dos encontros de pacientes, conforme recomendam os órgãos de regulamentação das práticas médicas brasileiras, exemplifica muito bem o que foi percebido na comunidade analisada na pesquisa.

Na cena, e em inúmeras falas da comunidade *Elas Após Gastroplastia,* evidencia-se a predominância, se não exclusividade, de mulheres se relacionando. A existência de uma forte identificação que acontece por todas ali serem ou virem a ser gastroplastizadas, a noção de que para ser uma gastroplastizada ‘de verdade’ ou ‘de sucesso’ não basta apenas operar, para ter sucesso que nas falas é expresso como emagrecer e mais importante se manter magra ao longo do tempo, você precisa aprender a ser uma gastroplastizada e a aprendizagem vem da troca entre quem operou e teve sucesso e quem vai operar.

Neste processo de aprendizagem, várias pedagogias culturais são produzidas e reproduzidas e neste processo de ensino/aprendizagem emerge a importância de ser uma mulher gastroplastizada. A ideia não é ser uma mulher e uma gastroplastizada, nas falas da comunidade e pela cena narrada, percebe-se que algumas características do corpo gordo atacam alguns dos balaústres do corpo feminino, como o cruzar as pernas. Na comunidade muitas gueixas passam pela não possibilidade de ser mãe, de cuidar dos filhos, de usar salto alto,... E a gastroplastia, o emagrecimento e sua manutenção permitirão a estas mulheres reconstruírem seus corpos femininos. A construção do corpo gastroplastizado e do corpo feminino não são paralelos, eles se somam, se atravessam, um está ligado e imbricado no outro.

Referências:

COSTA, Jurandir Freire. **O vestígio e a aura – Corpo e consumismo na moral do espetáculo.** Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

COUTO, Edvaldo Souza e ROCHA, Telma Brito. IDENTIDADES CONTEMPORÂNEAS: a experimentação de "eus" no *Orkut.* In COUTO, Edvaldo Souza e ROCHA, Telma Brito (Org.). **A vida no ORKUT - narrativas e aprendizagens nas redes sociais.** Salvador: EDFUBA, 2010.

GARBIN, Elisabete Maria e CAMOZZATO, Viviane Castro. CORPOS 'GORDOS' NO *ORKUT:* escritas sobre si e os 'outros'. In COUTO, Edvaldo Souza e ROCHA, Telma Brito (Org.). **A vida no ORKUT - narrativas e aprendizagens nas redes sociais.** Salvador: EDFUBA, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e Sexualidade: pedagogias contemporâneas. In **Pro-Posições**, v. 19, n. 2 (56) - maio/ago. 2008

MEYER, Dagmar. Gênero e Educação: teoria e política. In LOURO, Guacira e cols. (Orgs.). **CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE : um debate contemporâneo na educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.p.9-27.

ORTEGA, Francisco. **O corpo incerto – corporeidade, tecnologias médicas e cultura contemporânea.** Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

_____. **Práticas de acsese corporal e constituição de bioidentidades**. Cadernos de Saúde Coletiva. Rio de Janeiro. 2003.

RABINOW, Paul. **Antropologia da Razão.** Rio de Janeiro: Relume-Dumará. 1999.

Sites consultados:

http://www.orkut.com.br/Main#Community?cmm=8361259 (acessado de nov/2010 até jun/2011)

http://www.abeso.org.br/ (acessado em mar/2011)

http://www.sbcb.org.br/ (acessado em mar/2011)

http://portal.cfm.org.br/ (acessado em mar/2011)

http://www.hc.ufpr.br/Templates/adm/das/cui/samoc/samoc2.html#nutri (acessado em jun/2011)

http://www.ucg.br/ucg/agencia/home/secao.asp?id_secao=2597 (acessado em jun/2011)

CORPOS DA MODA EM REVISTA: A CONSTRUÇÃO DE PADRÕES DE BELEZA EM VOGUE BRASIL

HEINZELMANN, Fernanda Lyrio
PUCRS

Eixo temático: Corpo na mídia e a indústria de beleza/saúde

Resumo: Neste texto é proposta uma discussão sobre a construção de padrões de beleza através de imagens de moda da Revista *Vogue Brasil*. A problematização faz parte de uma pesquisa maior que buscou identificar o padrão estético proposto pela moda brasileira na primeira década do século XXI. A partir dos estudos de gênero analisará as razões pelas quais a magreza se faz presente no imaginário de beleza feminino nacional. O referencial metodológico utilizado parte dos estudos de semiótica de Roland Barthes. A base para a interpretação dos dados são os estudos de gênero.

Palavras-chave: Moda. Corpo. Mídia.

Abstract: In this paper a discussion about the building of beauty standards in the fashion images from *Vogue Brasil* is proposed. This problematization is part of a larger research that tried to indentify the beauty standard proposed by the Brazilian fashion in the 21st century first decade. Based on the gender studies will analyze the reasons why thinness is in the Brazilian female beauty imaginary. The methodological strategies come from Roland Barthes' semiological studies. The basis for data interpretation is gender and feminist studies.

Key words: Fashion. Body. Media.

Introdução

Na pesquisa de mestrado "*Corpos que desfilam: imagens de moda e a construção de padrões de beleza*"[1] investiguei o padrão estético proposto pela moda brasileira na primeira década do século XXI a partir da análise de imagens de editoriais de moda publicados na revista Vogue Brasil entre 2000 e 2010. No presente artigo proponho-me a discutir parte dos resultados obtidos na pesquisa, a fim de propor uma discussão sobre o papel da mídia de moda nacional na construção de ideais de beleza hegemônicos.

Os estudos de semiótica de Roland Barthes foram o ponto de partida para a análise das imagens. No entanto, a pesquisa não foi constituída por análise semiótica aprofundada. A base metodológica escolhida serviu apenas como guia para a observação dos tópicos na obtenção dos dados. Optei por utilizar a adaptação dos conceitos de Barthes feita pela publicitária

[1] O texto completo "*Corpos que desfilam: imagens de moda e a construção de padrões de beleza*" pode ser acessado em: http://tede.pucrs.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3314

Daniela Schmitz (2009) em sua dissertação de mestrado que analisou como é apresentada a feminilidade nos editoriais de moda da Revista *Elle*.

No Brasil, os periódicos femininos são o segmento de maior destaque no mercado de publicações, seja pela quantidade de títulos disponíveis, como pelo faturamento em vendas (SCHMITZ, 2010). Assim, é possível dizer que as informações veiculadas nas revistas femininas têm público certo e fiel, num mercado que existe no país desde o final do século XIX (BUITONI, 2009). É no final do século XIX, em 1892, que surge nos Estados Unidos, a Revista Vogue. Ela pode ser considerada o veículo de mídia impressa de maior importância no segmento de moda, pois está presente em 21 países no mundo todo, inclusive no Brasil, onde passou a ser publicada a partir de 1975.

Os editoriais de moda[2] encartados mensalmente nessa publicação são a expressão máxima do estilo e tendências de moda[3] propostos pelos seus editores como adequados para o mês ou estação em voga. O editorial de moda é umas das maneiras encontradas pelos criadores de moda para divulgar seus trabalhos. Normalmente são publicados depois da exibição da coleção na passarela, onde a leitora é informada sobre alguns dos produtos à venda no mercado naquela estação. Ou seja, a partir das informações veiculadas nessas publicações, a revista atesta que os estilos ali criados constituem a aparência desejada para um determinado período.

E ao pensar em vestuário no Brasil é difícil não fazer uma conexão direta com a roupa usada na praia. Em boa parte do território nacional faz calor o ano todo, de maneira que mesmo nas localidades distantes da costa, a roupa leve ou o traje de banho para a praia se faz presente. Levando em conta a exposição do corpo propiciada pelos trajes de banho e a expressividade mercadológica desse segmento no país[4] dei ênfase à moda praia na pesquisa, esse foi inclusive um critério usado na definição do *corpus* da mesma. A fim de entender o

[2]De acordo com Schmitz (2009) editorial de moda é o espaço, ou seção de moda em que a revista revela, através de uma matéria jornalística temática e do uso preponderante de imagens de modelos, roupas e acessórios, conjugadas com pequenos textos informativos e descritivos, sua posição editorial em relação às tendências de vestuário vigentes na estação climática. A autora faz uma discussão mais aprofundada sobre o caráter híbrido (matéria jornalística ou publicidade) dos editoriais de moda no artigo "Para pensar a publicidade e o jornalismo nos editoriais de moda das revistas femininas", apresentado no Colóquio de Moda, em 2010.

[3]Tendência aqui entendida como qualquer fenômeno de polarização pelo qual um mesmo objeto – no sentido mais amplo da palavra – seduz simultaneamente um grande número de pessoas (ERNER, 2005).

[4]De acordo com a Associação Brasileira da Indústria Têxtil e de Confecção (ABIT) o Brasil é referência no setor e em 2007 o segmento de moda praia produziu 273 milhões de peças no país. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DA INDÚSTRIA TÊXTIL E DE CONFECÇÃO. **Moda praia**: com mais de 273 milhões de peças produzidas,confecções brasileiras ainda exportam pouco. 2008. Disponível em: <http://www.abit.org.br/site/noticia_detalhe.asp?controle=2&id_menu=20&idioma=PT&id_noticia=1261>. Acesso em: 04 jan. 2010.

que vem a ser esse corpo bonito dentro da ótica da moda, trabalhei com os editoriais de moda praia da Vogue Brasil, encartados anualmente na edição de janeiro da revista.

Beleza em Vogue Brasil

Nas páginas dos 11 anos analisados em Vogue Brasil a primeira coisa que pode ser percebida foi referente ao perfil estético da mulher escolhida pela revista nos nove editoriais analisados: modelos brancas, jovens e muito magras. O tipo de roupa escolhido nas fotos reforça esse perfil, pois são peças que não vestiriam bem uma mulher com corpo mais volumoso, e que também indica um tipo de público consumidor, levando em conta os preços mencionados e as marcas escolhidas. Os textos e o tipo de linguagem utilizada pela revista buscam glamourizar o que está sendo apresentado, de maneira a criar um contexto ainda mais elitizado.

As modelos escolhidas pela revista têm corpo longilíneo, magro, com braços e pernas finas, quadris estreitos, cintura pouco acentuada e seios pequenos. Esse tipo de corpo, não raro encontrado no meio de moda, é o que a filósofa Susan Bordo (1997) chama de híbrido dos valores masculinos e femininos e percebe como construção derivada de transtornos alimentares como a anorexia. Dessa forma, "o corpo da mulher pode ser visto como uma superfície na qual as construções convencionais da feminidade são expostas rigidamente ao exame" (BORDO, 1997, p.27).

Detendo-se às características corporais é difícil perceber diferenças entre as mulheres da Vogue no período estudado, por terem um tipo de corpo que não se altera. A ausência do nome da modelo nos créditos torna ainda mais difícil essa diferenciação, pois suas identidades também são homogeneizadas. De acordo com a jornalista Luciana Rodrigues (2005), ao propor um modelo ideal, a mídia pasteuriza a mulher, sugerindo que todas elas sejam iguais, dando inclusive dicas de como fazer isso. Nas imagens da Vogue essas dicas podem não estar explícitas, mas são percebidas em detalhes como o tipo de corpo das modelos.

O padrão corporal apresentado nas fotos diz bastante sobre o contexto social em que estão inseridas estas mulheres e demonstra um entendimento de corpo consensual baseado num racismo eurocêntrico (KATZ, 2008, p.73). Esse perfil remete à ideia presente no surgimento da revista no Brasil e que se mantém até hoje: ela representa a elite nacional e seu estilo de vida. São mulheres jovens e excessivamente magras, mesmo no segmento de moda praia, no qual teriam mais espaço as modelos "comerciais" com seios e glúteos mais fartos, de maneira a preencher melhor a roupa (AVELINO, 2009).

Em Vogue Brasil, o corpo magro funciona como uma diferenciação social: a mulher presente na revista não é a mesma que veste um biquíni numa praia popular, onde estariam inseridas as modelos "comerciais". Em um apurado estudo sobre a distinção de cor nas praias cariocas, a antropóloga Patrícia Farias (2002, p.285), a partir dos relatos de moradores do Rio de Janeiro e freqüentadores das praias da cidade, concluiu que existe mais de um tipo de branco. De acordo com esse estudo, as mulheres retratadas pela Vogue estariam inseridas no grupo das "branquinhas", pessoas que por opção não vão à praia, seja por receio das doenças de pele que podem ser causadas pelo sol ou porque buscam outras formas de lazer, mais elitizadas.

Os corpos excessivamente magros das modelos nas imagens sugerem inanição. Num país ainda pobre como o Brasil, muitos passam fome, mas não se trata de falta de comida e sim de uma escolha pela fome. Só pode ter o "luxo" de escolher não comer alguém que não dependerá de um esforço físico posterior e precisará gastar calorias. Ou seja, não realizara nenhuma espécie de trabalho braçal, historicamente atribuído às classes menos favorecidas. Se alimentar nesse contexto seria ceder às tentações mundanas, ao lado fraco. Um dos sentimentos mais comuns entre pacientes de anorexia (informação verbal)[5], doença inevitavelmente associada à magreza excessiva. E, para justificar a magreza das modelos da Vogue Brasil, ela ainda é mostrada como "natural", de uma mulher que é assim, sem apelar para exercícios modeladores.

O aspecto "natural" da beleza das mulheres apresentadas nas fotos é muito significativo do padrão proposto pela revista. Está associada à ideia de beleza vigente até o século passado que dizia que ser bonita era um dom divino, como afirma a historiadora Denise Sant'Anna (2004, p.125). Mesmo o uso da maquiagem era recomendado com certo embaraço. Nas páginas de Vogue Brasil a maquiagem está presente, mas nunca de forma evidente, exceto pelo destaque dado aos olhos, com delineadores, rímel e alguma cor mais forte, inserida na tendência apresentada nas fotos.

O artifício da maquiagem é usado de maneira que pareça apenas realçar os belos traços "naturais" das modelos em questão. Dessa forma, a leitora é induzida a pensar que existe uma beleza "natural" e que cabe a cada um se aproximar dela como puder. No artigo "*Never just pictures*" Susan Bordo (2003, p.456) comenta a pressão atual para que mulheres sigam esse padrão apresentado não apenas como natural, mas possível. A autora conta que quando jovem ela e muitas mulheres tinham ídolos de beleza, como a modelo Twiggy, mas sabiam que

[5] HALFEN, Egon; DAMASCENO, Elisa Steintrorst. **Cinedebate Transtorno Alimentar**: Anorexia. 2010. Palestra proferida no Centro de Psicologia Cognitiva Psicog em 16 de novembro de 2010.

querer ser como ela se tratava de uma fantasia. Hoje em dia a fantasia da moda é apresentada como uma possibilidade.

Sabe-se que as revistas se utilizam de táticas de iluminação e pós-edição para disfarçar e forjar possíveis defeitos e imperfeições de pele, manipulando digitalmente o material. No entanto, ao exaltar a beleza "natural" da modelo é como se a imagem evidenciasse que existe essa beleza natural, sem ser manipulada no computador. A filósofa Naomi Wolf (1992) alerta para esse tipo de jogo perverso da mídia, ao divulgar imagens que não tem qualquer conexão com a realidade, como se fossem reais, confundindo a percepção do público.

O tipo de recorte proposto pelo fotógrafo e edição da revista também colabora para destacar a ausência de curvas no corpo sugerido pela publicação. Em mais de 70 fotos analisadas, em apenas 23 as modelos aparecem de corpo inteiro, no restante são parte do seu corpo que ganham notoriedade, evidenciando a magreza presente nele. Esses recortes ganham ainda mais destaque pelas roupas escolhidas pelos editores da revista.

O vestuário presente nos editoriais de moda praia de Vogue Brasil é composto por peças caras (o valor está expresso nos créditos em praticamente todas as fotos), de marcas reconhecidas no meio de moda, muitas internacionais. Segundo a doutora em semiótica Ana Claudia de Oliveira (2008, p.93), "o sentido de uma roupa só se completa ao vestir um corpo". Para ter seu sentido completo, as roupas apresentadas nas páginas da Vogue necessitam do corpo mencionado acima, único no qual teriam um bom caimento.

Para estarem inseridas dentro da proposta da revista, as vestimentas propostas não se limitam a biquíni e maiô, embora essas sejam as peças base da grande maioria das produções[6] apresentadas. Acessórios complementam o figurino, caracterizando a mulher fotografada da maneira desejada. Pulseiras, brincos, bolsas, sapatos, saídas de banho, casacos e shorts são complementos de estilo. Esses acessórios também estão creditados na revista e tem valores tão ou mais altos do que os das roupas e são assinados por marcas também renomadas.

As peças escolhidas são justas, marcando bem as formas do corpo. Os biquínis, 38, no total dos 69 *looks*, tem calcinha pequena, em sua maioria. Já os maiôs aparecem em 25 fotos e a maior parte deles apresenta recortes diferenciados, mostrando se tratar de peças conceituais e não exatamente o traje apropriado para banho de sol ou mesmo para entrar na água. As roupas, segundo Oliveira (1995 apud CASTILHO; VICENTINI, 2008, p.133), compõem uma arquitetura têxtil, codificando uma concepção do corpo, uma concepção da posição sócio-econômica-cultural do indivíduo no seu grupo de origem, além de uma concepção ética e

[6] Por "produções" me refiro à produção de moda, também conhecida como *styling*, que é a tarefa de compor um visual, uma imagem de moda, a partir da combinação de peças de roupa determinadas.

estética, ajudando assim a transmitir os valores de uma sociedade. Assim, entende-se que a mulher "emoldurada" por essas roupas é pertencente a um grupo distinto e se freqüentasse o ambiente da praia ou fosse à piscina seria apenas para exibi-las.

O design das roupas apresentadas destaca determinadas partes do corpo: busto, abdome, quadris e pernas. Seja por se tratar de biquínis de calcinhas pequenas, ou maiôs que mais expõem o corpo do que cobrem. As formas propostas vão ao encontro do entendimento de como o design de moda pensa os corpos masculinos e femininos (CASTILHO; VICENTINI, 2008). No caso das mulheres, privilegiando decote, cintura e o movimento dos quadris. A escolha por destacá-las vem de forma a afirmar a feminilidade desses corpos. O que a filósofa Judith Butler (2006) chamaria de conformação à norma para garantir inteligibilidade.

Os acessórios usados com as peças base reforçam essa imagem. Os pés das modelos aparecem em poucas fotos, mas quando aparecem calçam sapatos ou sandálias de saltos altíssimos, pouco condizentes com uma caminhada na areia da praia, ou mesmo à beira da piscina. Em algumas imagens aparecem bolsas sociais, em materiais nobres, que deixam dúvida sobre o que transportariam em tal contexto. Pulseiras, colares, lenços e óculos de sol são outros elementos presentes na composição do visual.

Como resultado tem-se o reforço do elitismo, já expresso no corpo da modelo e evidenciado pelas roupas propostas. É importante ressaltar que nem sempre a peça de roupa pode ser vista por inteiro. Alguns recortes e enquadramentos favorecem apenas partes do corpo, mas de posse do crédito da grife em questão é possível que a leitora informe-se sobre as peças. A pesquisadora de moda Cristiane Mesquita (2008, p.227) entende que as grandes marcas e estilos permeiam o imaginário contemporâneo, de maneira que o produto em si torna-se secundário. O importante são os significados das etiquetas, "que em contato com o corpo gera inteligência, coragem, segurança e poder."

Completando os vários significados que podem ser percebidos através da observação das imagens, estão os textos da revista, que apesar de curtos, indicam o caminho para interpretação mais apurada das imagens. A chamada, título, é sempre acompanhada do olho[7], que apresenta e introduz a pauta que será trabalhada no editorial. O conteúdo dos textos reforça a idéia de produtos e estilo de vida elitizado e para poucos.

As palavras presentes nos textos também são escolhidas com o intuito de denotar luxo e enfatizar o fato de se tratar de uma revista especializada em moda. Palavras em inglês e

[7]Texto introdutório usado no começo de uma matéria jornalística, ou nesse caso, editorial de moda.

termos muito específicos nos textos indicam que são informações para iniciados, cosmopolitas, tanto pela presença de outro idioma, como pelas expressões relacionadas à moda utilizadas. De acordo com Miguel Gois (2008, p.9), a Revista Vogue Brasil utiliza estrangeirismos em seus textos não só pela ausência de palavras equivalentes em português, mas pela "valorização de uma cultura que a própria equipe responsável pela revista e o seu público consideram superior, mais sofisticada ou mais elegante."

Os textos mencionam também a locação ou indicam o local onde tais produções poderiam ser usadas. A referência é sutil, a exemplo da palavra "areia", mencionada em editoriais onde a em si areia não aparece na foto. A menção à areia está diretamente ligada ao universo da praia, embora a palavra praia não seja mencionada. Ao estudar o perfil dos freqüentadores das praias do Rio de Janeiro, Farias (2002, p.264) atribuiu à praia caráter coletivo, num espaço que é aberto, público e gratuito. Talvez por isso nas páginas da Vogue apenas a areia da praia receba menção, de maneira que cabe a cada leitora imaginar de que areia a revista está falando. A maioria dos textos refere-se à piscina, essa sim, exclusiva e seleta, como deve ser o ambiente freqüentado pela mulher da Vogue Brasil.

Por fim, os textos servem como complemento para as imagens apresentadas. Seria possível compreender a mensagem que Vogue Brasil quer passar apenas observando as imagens. Mas os textos funcionam como reforço dessa mensagem, preenchendo alguma possível lacuna na caracterização do estilo da revista.

Considerações finais

A beleza apresentada pelos editoriais da Vogue é construída a partir da observação de detalhes, explícitos ou não, e se presta a um objetivo central que é mostrar nas roupas, nos textos e no corpo das mulheres escolhidas, o estilo de vida pensado para quem consome a revista. A premissa de ser representante da elite está presente em todos os editoriais, ganhando reforço através dos textos, ambientações e na forma como a imagem da mulher é explorada.

Levar em consideração o contexto histórico em que a Vogue chega ao Brasil, em 1975, é fundamental para compreender de onde surge a beleza elitizada e baseada na magreza. É na década de 70 que a cultura do culto ao corpo ganha espaço, centrada na exigência de se eliminar todo e qualquer excesso de gordura. A historiadora Mary Del Priore (2004, p.263) relaciona a chegada do *body business* ao Brasil com a chegada de um modelo muito conhecido de meninas no mundo todo: a boneca Barbie. Proprietária de um corpo que já foi

polêmica pelas medidas humanamente impossíveis, a Barbie resume o novo perfil estético que era então proposto para as mulheres: livre de gordura. Desde então as mulheres "modelo" só emagreceram. De acordo com uma pesquisa apresentada pelas Guerrila Girls (2003), coletivo feminista que se propõe a discutir os papéis femininos na sociedade, as profissionais da moda são 23% mais magras que a média da população. O dado preocupa porque já em 1999 uma reportagem da Revista Veja alertava para a diminuição da idade em que as meninas ingressam na carreira de modelo, além do fato de ser um sonho presente no imaginário de muitas adolescentes brasileiras (PINHEIRO; OYAMA, 1999).

Fazer parte desse mercado parece realmente tentador. Além das possibilidades de ganhos financeiros, a maneira como Vogue Brasil apresenta a personagem central de suas histórias é capaz de despertar sonhos não apenas em adolescentes, mas também em mulheres ansiosas por se inserir de alguma forma nesse universo encantador. A promessa de felicidade através do corpo "perfeito" e do consumo se manifesta em cada uma das imagens analisadas. São construções singulares, que subjetivam conceitos sobre beleza ao repetir um mesmo padrão ano após ano.

Os editoriais da revista não apresentam mulheres, no plural, mas sim uma única mulher que se repete ao longo de todo o período pesquisado. As roupas, ambientações e textos podem num primeiro momento sugerir uma mulher independente e dona de si, mas ao analisar o perfil estético percebe-se que ela se encontra presa à tríade beleza-juventude-saúde. Essa construção, afirma Del Priore (2004, p.265), diz que "a mulher deve explicitar a beleza do corpo por sua juventude, sua juventude por sua saúde, sua saúde por sua beleza".

A beleza apresentada por Vogue é estereotipada, cria cenários, figurinos e textos que compõem uma mulher irreal, até mesmo sem nome, mas que é apresentada como possível. Ao propor uma mulher inserida num contexto apresentado como superior, cria desejo e sugere que seguindo a mesma receita ele pode ser alcançado. A relação com o consumo é direta, na expectativa de vender não apenas roupas, mas um estilo de vida.

Referências:

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DA INDÚSTRIA TÊXTIL E DE CONFECÇÃO. **Moda praia**: com mais de 273 milhões de peças produzidas,confecções brasileiras ainda exportam pouco. Disponível em: <http://www.abit.org.br/site/noticia_detalhe.asp?controle=2&id_menu=20&idioma=PT&id_noticia=1261>. Acesso em: 04 jan. 2010.

AVELINO, L. Resista quem puder: colocação de próteses nos seios é, hoje, a cirurgia plástica mais realizada no Brasil. Saiba tudo sobre o procedimento e decida por engrossar ou não as

estatísticas. **Revista Viver**, Curitiba, n.26, 2009. Disponível em: <http://www.revistaviverbrasil.com.br/teste/materia_01.php?edicao_sessao_id=620 - Edição n 26>. Acesso em: 20 dez. 2010.

BARTHES, R. **Sistema da moda**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979

BORDO, S. Never Just Pictures. In: JONES, A. (org.) **The feminism and visual culture reader.** London: Routledge, 2003.
BORDO, S. O corpo e a reprodução da feminidade: uma apropriação feminista de Foucault. In: JAGGAR, A. M. **Gênero, corpo, conhecimento**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997.

BUITONI, D. S. **Mulher de papel**: a representação da mulher pela imprensa feminina brasileira. São Paulo: Summus, 2009.

BUTLER, J. **Deshacer el género.** Barcelona: Paidós, 2006.

CASTILHO, K.; VICENTINI, C.G. O corte, a costura, o processo e o projeto de moda no re-design do corpo. In OLIVEIRA, A. C.; CASTILHO, K. (org.) **Corpo e moda**: por uma compreensão do contemporâneo. Barueri: Estação das Letras, 2008.

DEL PRIORE, M. Corpo a corpo com as mulheres: as transformações do corpo feminino no Brasil. In: STREY, M. N.; CABEDA, S. T. L. **Corpos e subjetividades em exercício interdisciplinar**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

ERNER, G. **Vítimas da Moda? Como a criamos e por que a seguimos**. São Paulo: Senac São Paulo, 2005.

FARIAS, P. Corpo e classificação de cor numa praia carioca. In: GOLDENBERG, M. (org.). **Nu e vestido**: dez antropólogos revelam a cultura do corpo carioca. Rio de Janeiro: Record, 2002.

GOIS, M.V.S. Estrangeirismo na comunicação da Revista Vogue Brasil. In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA, 12., 2008. **Anais...** Rio de Janeiro: Contexto, 2008.

GUERRILLA GIRLS. **Bitches, bimbos, and ballbreakers**: the Guerrilla Girls' illustrated guide to female stereotypes. London: Penguin, 2003.

HALFEN, Egon; DAMASCENO, Elisa Steintrorst. **Cinedebate Transtorno Alimentar**: Anorexia. 2010. Palestra proferida no Centro de Psicologia Cognitiva Psicog em 16 de novembro de 2010.

KATZ, H. Por uma teoria crítica do corpo. In: OLIVEIRA, A. C.; CASTILHO, K. (org.) **Corpo e moda**: por uma compreensão do contemporâneo. Barueri: Estação das Letras, 2008.

MESQUITA, C. A moda à espera dos corpos: um olhar sobre o discurso da "liberdade de escolha". In: OLIVEIRA, A. C.; CASTILHO, K. (org.) **Corpo e moda**: por uma compreensão do contemporâneo. Barueri: Estação das Letras, 2008.

OLIVEIRA, A.C. Visualidade processual da aparência. In: OLIVEIRA, A. C.; CASTILHO, K. (org.) **Corpo e moda**: por uma compreensão do contemporâneo. Barueri: Estação das Letras, 2008.

PINHEIRO, D.; OYAMA, T. Ursinho e salto alto. **Veja**, São Paulo, 1999. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/140799/p_110.html>. Acesso em: 04 jan. 2010.

RODRIGUES, L. V. A representação da mulher na imprensa feminina. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 28., 2005. **Anais...** Rio de Janeiro: UERJ, 2005.

SANT'ANNA, D. B. Cultos e enigmas do corpo na história. In: STREY, M. N.; CABEDA, S. T. L. **Corpos e subjetividades em exercício interdisciplinar**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

SCHMITZ, D. M. Quem é a mulher da moda na revista Elle. In: COLÓQUIO DE MODA, 5., 2009. **Anais**... Recife: [s.n.], 2009.
SCHMITZ, D.M. Para pensar a publicidade e o jornalismo nos editoriais de moda das revistas femininas. In: COLÓQUIO DE MODA, 6., 2009. **Anais**... São Paulo: [s.n.], 2010.

WOLF, N. **O mito da beleza**: como as imagens de beleza são usadas contra as mulheres. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

CORPOS FEMININOS EM *NOVA*: ESTRATÉGIAS PARA A CONSTRUÇÃO DE UM "CORPO BELO" [1]

CAMPOS, Eliane Vargas de[2]

Eixo Temático: Corpo na mídia e a indústria da beleza/saúde.

Resumo: Neste artigo, analiso como a revista *Nova* convoca as suas leitoras a consumirem, além de determinados produtos de beleza veiculados nas matérias de doze edições da revista, no período de novembro/2009 a novembro/2010, conceitos que envolvem a tríade: corpo, beleza e consumo. O referencial teórico utilizado para fundamentar as discussões propostas é o dos Estudos Culturais. Os resultados dessa investigação, possibilitaram perceber a recorrência de alguns atributos de beleza em suas narrativas que convocam as mulheres leitoras a serem belas. Em *Nova* a leitora é ensinada sistematicamente a produzir um "corpo belo" a partir do padrão estipulado pela revista, e também é incitada a desejar se tornar uma "mercadoria de valor", parecendo ser esse o único caminho apontado pela revista para que as mulheres se tornem "independentes".

Palavras-chave: Corpo. Beleza. Revista *Nova*.

Abstract: This article, discusses how the magazine *Nova* convenes its readers to consume, and some beauty products running in the field of twelve editions of the magazine, from november/2009 to november/2010, concepts involving the triad: body, beauty and consumption. The theoretical framework used to base their discussions on these proposals is Cultural Studies. The results of this research, allowed to perceive the recurrence of some attributes of beauty in their narratives that summons the reader to be beautiful women. *Nova* reader is systematically taught to produce a "body beautiful" from the standard stipulated by the journal, and is also encouraged to want to become a "commodity value", and it seems that the only path suggested by the magazine for women become "independent".

Keywords: Body. Beauty. *Nova* Magazine

Apresentação:

A busca por um "corpo belo", na contemporaneidade, é algo que desassossega alguns homens e mulheres. Tal fato pode ser percebido pela grande notoriedade dada pela mídia de modo geral. O material empírico nesse artigo é a revista *Nova.* No entanto, esse é apenas um dos meios que coloca em circulação essa questão. Atualmente, outros meios ampliam a função do educativo: programas de televisão, jornais, rádio, *sites*, *out doors*, catálagos de vendas, *shows* musicais, filmes, fotografias, vitrine de lojas, academias de ginástica, clínicas

[1] Parte deste trabalho baseia-se na minha Dissertação de mestrado defendida em maio de 2011. CAMPOS, Eliane Vargas de. *Ensina-me a ser uma mulher Nova*. Orientador Prof. Dr. Celso Vitelli. Universidade Luterana do Brasil – Programa de Pós-Graduação em Educação.

[2] Universidade Luterana do Brasil – ULBRA (eliane_ulbra@terra.com.br).

de estética, salões de beleza, entre outros; falam, enfatizam e dão visibilidade a "corpos perfeitos" de homens e mulheres.

Nesse Estudo, procuro mostrar como a revista *Nova* opera na constituição de identidades femininas ao produzir certas feminilidades e saberes que demarcam modos de ser e viver direcionados à educação de seu público consumidor, procurando sugerir e regular comportamentos. Os estudos de Fischer (2001) sobre televisão, mas não se limitando a ela, podem ser repensados com outros artefatos culturais, como as revistas, por exemplo. Assim, o texto da autora construído com o foco de análise para "a televisão" pode ser relido, substituindo tal foco pela palavra "revista". Desta forma, podemos também pensar a revista em estudo como

> [...] um lugar privilegiado de aprendizagens diversas; aprendemos com ela desde formas de olhar e tratar nosso próprio corpo até modos de estabelecer e de compreender diferenças de gênero (isto é, de como "são" ou "devem ser" homens e mulheres), diferenças políticas, econômicas, étnicas, sociais, geracionais. As profundas alterações naquilo que hoje compreendemos como "público" ou "privado" igualmente tem um tipo de visibilidade especial no espaço da televisão, e da mídia de um modo geral. Estou falando de modos de existência narrados através de sons e imagens, que tem uma participação significativa na vida das pessoas, uma vez que de algum modo pautam, orientam, interpelam o cotidiano de milhões de cidadãos brasileiros – ou seja, participam da produção de sua identidade individual e cultural e operam sobre a constituição de sua subjetividade. (FISCHER, 2001, p. 16)

O entendimento de pedagogia tem sido útil para marcar aqueles aparatos da cultura que, além da escola, produzem saberes. Deste modo, compreende-se que "os Estudos Culturais ampliam nossa compreensão do pedagógico e de seu papel fora da escola como local tradicional de aprendizagem" (GIROUX, 1995, p. 90).

Giroux (1995) explica que, a compreensão de pedagogia, em termos de cultura, não deixa espaço para pensá-la apenas como desenvolvimento de habilidades técnicas. Considerada como prática cultural, deve-se

> [...] compreender a pedagogia como uma configuração de práticas textuais, verbais e visuais que objetivam discutir os processos através dos quais as pessoas compreendem a si próprias e as possíveis formas pelas quais elas interagem com outras pessoas e seu ambiente. A pedagogia representa um modo de produção cultural implicado na forma como o poder e o significado são utilizados na construção e organização de conhecimento, desejos, valores. (GIROUX, 1995, p. 100)

Nessa perspectiva, analiso as narrativas (textos e imagens) da revista *Nova*, como fazendo parte de uma Pedagogia Cultural e, assim, entendo-a como um artefato da cultura que produz e veicula uma pedagogia cultural própria, ancorada nos discursos dos especialistas e nas representações sociais, de um modo geral (GIROUX, 1995).

O estudo de Andrade (2002) sobre a revista *Boa Forma*, desenvolvido nessa mesma linha de raciocínio, procurou historicizar o corpo – produzido na articulação entre saúde e beleza, a fim de entender como foi/é, ao longo da história e mediada pela cultura, a construção de determinados conhecimentos acerca do corpo feminino e, assim, a fixação de outros/novos modos de ser mulher – conhecimentos que, ao menos por um tempo, foram concebidos como verdades, mas que deixaram de sê-lo para dar lugar a outras representações. A autora indaga:

> [...] o que é o corpo? Aquele cantado em versos ou aquele da ciência; aquele da mídia e do mercado de consumo; aquele da estética, aquele da juventude ou aquele da velhice, aquele descrito como natural, aquele do homem ou aquela da mulher, aquele da arte ou da medicina [...]. (ANDRADE, 2002, p. 24)

A pesquisadora aponta que há diversas representações de corpo que passam pela medicina, pela biologia, pela arte, pela cultura, pela mídia, pela economia. Há alguns modelos de corpos vistos como padrão, hegemônicos ou desviantes às regras. É como traduz Kehl (2001) *apud* Andrade (2002): o corpo é tudo aquilo que somos, mas também aquilo que nos escapa, que nos ultrapassa, que não nos pertence.

Nos dias de hoje, há muitas instâncias a nos dizer o que é o corpo: a mídia em geral, a indústria cosmetológica, da moda, de entretenimento, entre outras, tornaram o corpo um artefato econômico/social/cultural. Esse corpo do mercado de consumo é constantemente construído e reconstruído nessas discursividades, adquire materialidade, que é, ao mesmo tempo, um produto do poder que gera distinções sociais (ANDRADE, 2002).

Segundo Andrade (2002), as coisas ditas ou vividas sobre o corpo são produzidas em determinados períodos da história, apresentam convergências e divergências; continuidades e descontinuidades; fraturas e permanências. A autora afirma que, de forma geral, os diferentes modos de representar o corpo são produzidos e inventados ao longo da história, e atribuídos a esse ou aquele corpo através do processo de identificação e significação. Nesse sentido, a revista *Nova* produz e reproduz determinados conhecimentos que colocam em circulação representações de corpos femininos.

De acordo com a pesquisa de Andrade (2002), pode-se inferir que em nenhum período ou época houve/há uma representação hegemônica que caracterize indistintamente a todos os corpos. Segundo a pesquisadora, o que se percebe é que as representações são inventadas e produzidas e que, por sua repetição, tornam-se hegemônicas e hierarquizam os sujeitos na escala social em certos atravessamentos – gênero, classe, etnia, geração, etc. As representações circulam na esfera social e legitimam o direito de capturar, nomear, enfim, de

representar os sujeitos. Andrade (2002, p. 55) cita Veiga-Neto que exprime: "somos prisioneiros das representações e do nosso próprio tempo já vivido e ainda por viver".

Santos (1999, p. 201) conjectura que muitas são as formas de ver e constituir o corpo e, cada vez mais, de comprá-lo. O corpo passa de dado pela "natureza" para "massa moldável" aos mais diferentes projetos de constituição, "vendidos" pelas representações de corpo que circulam nos mais diferentes discursos que se apresentam para constituição das identidades.

Bauman (2001, p. 98) afirma: "as identidades só parecem fixas e sólidas quando vistas de relance". O que é ser gordo/a ou magro/a, belo/a são representações que foram construídas em determinados contextos históricos, de forma interessada e no interior de práticas de significação. Assim, os significados são negociados, contestados, transformados, nunca completos ou acabados. Desta forma, a representação é compreendida aqui como um processo de significação histórico socialmente localizado, pois o que hoje é instituído como um corpo belo é parte desse tempo, não era percebido desse modo no passado e, provavelmente, não será no futuro.

Sob esse aspecto, Silva (1999, p. 32) explica que reconhecer e representar são processos inseparáveis, e que a "representação – entendida aqui como inscrição, marca, traço, significante e não como processo mental – é a face material, visível, palpável do conhecimento". Andrade (2002) aponta que, nessa busca por significação e novas representações em harmonia com nosso tempo, a obesidade passa a ser indício de doença e de feiúra, e magreza, análoga à saúde e à beleza.

"Estratégias" constitutivas sobre corpos femininos

A partir do que foi colocado, parece-me oportuno questionar: Quais as qualidades necessárias para um corpo exemplar, segundo as narrativas veiculadas na revista *Nova*? O que falam os textos da revista *Nova* sobre o corpo e a beleza feminina, na contemporaneidade?

Entendo que os discursos sobre o corpo e a beleza na revista *Nova* mais do que falar em promessas para "resolver" os "problemas" dos consumidores acerca do corpo e beleza exemplar, eles produzem e instituem formas de ser sujeitos desse tempo. Conforme Santos (1999), cito as metáforas do "dentro" e do "fora" para predizer que a revista dita quem está incluído e quem está excluído. O que significa, hoje, estar "dentro" – é ser magra e sarada, ter o corpo da mulher de capa de *Nova* que representa o ideal de beleza, mulheres como a modelo Gisele Bündchen, que foi capa na edição 447 de dezembro de 2010? Tudo isso está associado

à saúde e estilo de vida. E estar "fora" – é ser gorda, ter celulite, carnes flácidas, ter manchas na pele? Isso está relacionado aos discursos dos especialistas que falam em desordens, falta de controle de si, falta de disciplina e persistência para alcançar o ideal de beleza e tornar-se uma pessoa mais feliz, mais desejada, ou seja, um sujeito de sucesso, pelo menos enquanto estiver dentro do padrão estabelecido como ideal de beleza proposto pela revista.

Nova sugere, que para estar "dentro" do ideal de beleza proposto por ela, apresentado e representado desde o primeiro contato visual que se tem com a revista, ou seja, a imagem da personagem de capa invariavelmente oferece um modelo de corpo ideal. Assim, ela dispõe e disponibiliza, em suas matérias, um conjunto de "saberes" que estão ligados à construção de um corpo dito como ideal, sujeito a ser moldado como identidade hegemônica (SANTOS, 1999).

Em relação aos estudos sobre pedagogias do corpo no currículo escolar referido por Santos (1999, p. 194), aqui associado com o editorial da revista para entender como a revista opera em suas narrativas a intenção de instituir saberes sobre o corpo belo: "[...] a moldagens dos corpos, seu disciplinamento é não apenas um dos componentes centrais do currículo, mas, provavelmente, um de seus efeitos mais duradouros e permanentes [...]". A revista *Nova*, com esse propósito, apresenta todos os meses algumas matérias que pretendem "ensinar" como ter um "corpo belo", uma nutrição equilibrada, emagrecer e garantir o equilíbrio, o bem-estar e o bom funcionamento do organismo. Nessa direção, seleciono a seção denominada *Comer Bem Faz Bem*, como exemplo. Essa seção é apresentada por sua editora Karina Hollo. A reportagem é composta por textos e imagens, em espaço de uma página, dividido em quatro chamadas, conforme excerto que segue:

COMER BEM FAZ BEM

goles do bem: Basta entrar o outono para ficarmos caidinhas por este trio. Boa notícia: os cientistas garantem que eles fazem bem pra você! **Chá verde** [...]; **Café** [...]; **Vinho tinto** [...].

corpo leve com bom senso: Mãe de uma garotinha linda de 2 anos, Camila Pitanga continua com curvas de dar inveja. [...]. sabe qual o segredo da atriz, [...]? Bom senso. E sua regra número 1 é jamais ficar com fome. [...] "Eu me esforço para me alimentar de duas em duas horas". [...]

hora do almoço: A nutricionista Cynthia Antonaccio responde perguntas das leitoras sobre alimentação [...]

fruta em potinho: Se você acabava não carregando uma fruta na bolsa porque ela podia estragar [...], seus problemas acabaram.. A recém-lançada linha de sobremesas *Batavo Naturis* Fruta [...].

Fonte: Revista *Nova*, ed. 439, abril/2010, p. 98

Analisando os textos e as imagens apresentados nessa seção, nota-se o uso de um

conjunto de estratégias bastante comum na revista *Nova* e em outros periódicos também. Tais estratégias são utilizadas para convencer as leitoras que as coisas ditas em seu editorial sobre a construção de um "corpo belo" são "verdades". Desta forma, as narrativas se sustentam em pelo menos três apelos persuasivos: O exemplo de uma mulher famosa, nesse caso a atriz global[3] Camila Pitanga; o uso de especialistas. Nesse sentido, a celebridade global é igualmente um tipo de especialista; a palavra da nutricionista Cynthia Antonaccio que responde dúvidas da leitora sobre a *Hora do almoço;* a palavra da nutricionista Daniela Jobst sobre os *goles do bem;* pesquisas de cientistas da *Universidade de Nebraska*, nos Estados Unidos validam a informação sobre o vinho tinto.

Nesse exemplo, a atriz Camila Pitanga apresenta e representa a leitora imaginada pela revista: uma mulher que tem o "ritmo de vida agitado", mas que isso não é motivo para se descuidar de sua beleza e de seu corpo. Parte-se do pressuposto que, "com bom senso", consegue-se obter um "corpo leve" (magro e com carnes firmes). Afinal, segundo a redação, a atriz já é mãe e "continua com curvas de dar inveja". Na mesma imagem, a atriz parece olhar para a leitora e revela como faz para ter um "corpo leve", sensual e desejado, mesmo diante de um cotidiano atribulado.

O bom senso também é usado para a convocação ao consumo de alimentos "saudáveis", e a redação ajuda e resolve o problema de consumir frutas. Como diz o anúncio *Naturis*: "Se você acabava não carregando uma fruta na bolsa [...], os seus problemas acabaram"; e oferece a "fruta em potinho", solução prática e saudável indicada pela revista.

Outra constatação é o cuidado em manter certa coerência entre a fala da celebridade sobre as dicas de beleza: "Acho um absurdo passar horas sem comer [...] Eu me esforço para me alimentar de duas em duas horas" (p. 98) e a relação com a comercialização do produto sugerido para consumo, que, segundo a redação, é um alimento saudável e adequado ao segredo de beleza revelado pela atriz. Assim, *Nova* diz o que fazer e como fazer para ter um corpo belo.

Pelo exposto, podemos entender que o editorial de *Nova* tem um "jeito" de entender o corpo e assim produz esse jeito pautado em algumas estratégias persuasivas. No exemplo acima são usados uma celebridade, especialistas, de acordo com o assunto abordado e pesquisas de Universidades reconhecidas ou até mesmo de ciências biomédicas, estratégias entendidas pela revista como "verdades" – que desvelam/descobrem/validam coisas que estão no mundo (SANTOS, 1999, p. 196). Nesses termos, a reportagem "[...] funciona como um

[3] Atriz global é uma denominação popular para os atores e atrizes que trabalham na Rede Globo de televisão.

instrumento da verdade, a partir do qual o corpo deve ser ensinado". Santos (1999, p. 197) também afirma que exercem "Pedagogias corporais, – um conjunto de práticas que 'prescrevem' modos de ser que, antes que naturais, são produzidas ativamente pelos modos como (re)apresentam os sujeitos".

"Fazer a si mesma": Produções em *Nova*

A revista *Nova* abarca um Currículo Cultural – entendido aqui na perspectiva de Silva (1999) e Santos (1999) como um conjunto de atitudes, valores e comportamentos que são implicitamente "ensinados" através das relações sociais, da mídia, do consumo, entre outras. São determinados cuidados com o corpo feminino que remetem a uma série de cuidados que a mulher/leitora da revista deve ter consigo mesma referente às suas formas, sua aparência, sua atitude e, principalmente, os relacionados à beleza. Assim, examinamos os possíveis (presumidos) efeitos de uma pedagogia voltada para a construção de um corpo feminino "belo", bem como para o estabelecimento de práticas e comportamentos femininos de "cuidados de si" relacionados à beleza e ao consumo.

Para Bauman (2009), empreender-se ou "fazer de si mesmo" uma "mercadoria vendável" na sociedade de consumidores é um trabalho individual do tipo "faça-você-mesmo". Assim, a administração do corpo é um trabalho a cargo do indivíduo. Essa nuance do processo de "comodificação"[4] que transforma pessoas em mercadorias é, segundo o autor, um trabalho que inicia na infância e segue ao longo de nossas vidas. Somos espiritualmente treinados para morar e agir dentro desse contexto comercial contemporâneo "[...] estruturado em torno dos *shopping centers* em que as mercadorias são procuradas, encontradas e obtidas, e nas ruas onde as mercadorias obtidas nas lojas são exibidas ao público para dotar seus portadores de valor de mercado" (p. 73).

Bauman (2009) alerta que "fazer de si mesmo", não apenas tornar-se, é um desafio e uma tarefa a ser cumprida. Ser membro da sociedade de consumidores exige esforço interminável. O autor especifica que o medo de não conseguir conformar-se foi posto de lado pelo medo da inadequação. Os mercados de consumo são ávidos por tirar vantagem desse medo, e as empresas que produzem bens de consumo e entretenimento competem pelo *status* de guia e auxiliar confiável no esforço de seus clientes para enfrentar esse desafio.

Nesse sentido, podemos inferir que a revista *Nova* adota uma postura de auxiliadora e orientadora confiável no esforço individual a ser empreendido pelas leitoras no sentido de

[4] Bauman (2009) se refere ao termo para explicar o processo pelo qual as pessoas, na sociedade denominada pelo autor de "sociedade de consumidores", transformam-se em mercadorias, em bens a serem consumidos, processo este que afeta igualmente jovens, adultos e crianças.

"autofabricação" das feminilidades. Assim, seu editorial segue uma pedagogia interessada que opera por meio de inúmeros "ensinamentos" apresentados a cada edição que envolve a produção, entre outras coisas, de determinados comportamentos adequados para construção de um corpo-imagem socialmente aceito e supostamente desejado. Considerando os dias atuais e o endereçamento do contexto do público consumidor da revista, equivale dizer, de acordo com Bauman (2009), um corpo com "valor de mercado".

Falo, mais especificamente, da operacionalidade das estratégias que a revista coloca em circulação e que funciona como pedagogia, porque orienta a constituição ou a transformação da maneira pela qual as mulheres/leitoras se posicionam, se identificam, ou se sentem incitadas a controlarem a si mesmas, no sentido de alcançarem os objetivos propostos pela revista. Sob este aspecto, Anders citado por Bauman (2009, p. 80) explica que as decisões das leitoras são "decisões tomadas de antemão". Tais decisões, segundo Anders, foram produzidas muitos antes de o indivíduo se confrontar com o dever, apresentado como "oportunidade" de decidir. O mesmo autor enfatiza que "os instrumentos são a cristalização da irresistível "necessidade" que, agora como antes, os seres humanos devem aprender, obedecer e aprender a obedecer para serem livres" (p. 80).

Com relação à liberdade feminina, Sant'Anna (2005) lembra que conquistar o direito de usar roupas como mini-saia e biquíni veio junto à exigência de eliminar "gordurinhas", ampliar a depilação das pernas, combater a flacidez, etc.. A autora explica que, ao mesmo tempo que ocorre a liberação do corpo feminino nas praias e piscinas, nasce um dos maiores problemas da mulher: a celulite, que passou a ser um grande obstáculo à liberdade de expor o corpo e de viver descontraidamente.

De acordo com Sant'Anna (2005), a liberdade feminina veio acompanhada da condição de "cuidar do próprio corpo" e, sem dúvida, exige um controle sobre si cada vez mais profundo e assíduo. Ela explica que vários anúncios publicitários conjugam liberdade e eficácia: ser eficaz no controle de si, ser eficaz no governo das próprias coisas. A autora compara a "gestão de si mesmo", com, a gestão de uma organização, e se torna uma prova e um testemunho da capacidade individual de vencer a concorrência e se tornar competitivo no mercado consumidor e as contrariedades em qualquer esfera do cotidiano.

A revista *Nova* articula consumo com algumas formas de "autofabricação" de suas leitoras, incentivando alguns estímulos, de modo imperativo. A aquisição de saberes propícios a fazer da leitora uma mulher "ousada" e "vencedora", seja no amor ou no trabalho, são atrelados à fabricação de um corpo "belo" e ao trabalho de sua própria imagem. Tais demandas estão atreladas às necessidades atuais de mostrar-se aos olhos dos outros. Fazer isso

é também se disponibilizar ao consumo. Em diferentes seções e reportagens, a revista oportuniza a suas leitoras diferentes produções em novas versões de si mesma.

Nessa lógica, tomo a seção *Banho de Nova,* como exemplo. Todos os meses essa seção apresenta uma leitora que passa por uma transformação de beleza e ganha um *look* de capa de *Nova.* É costume da revista trazer em suas capas celebridades para que, de alguma forma, as suas leitoras se identifiquem e se empenhem na busca dos atributos do modelo de capa. Cabe marcar que a personagem da capa ali está para validar os pressupostos atributos de beleza sugeridos pelo editorial, assim como convocar as mulheres a desejarem ser e ter tal padrão de beleza. Além dessa oportunidade dada pela revista impressa, ela também disponibiliza para suas consumidoras a opção de fazer o *look* de capa de *Nova* via internet, pelo acesso a um dos serviços disponíveis em seu *site,* o passo a passo da capa, onde a revista convida as leitoras a aprenderem com seus *experts* em maquiagem e cabelo a fazer o cabelo e o *make* da celebridade de cada capa.

Esse exemplo é útil para pensar-mostrar especificamente as pedagogias que imperam hoje na revista *Nova.* As narrativas estão vinculadas nas formas de produzir a beleza, a aparência e, assim, investir em um corpo "belo". *Nova* sugere atributos que garantem visibilidade nos espaços sociais que legitimam e validam essas ênfases. Desta forma, articula saberes e poder para ordenar e dirigir os corpos, as condutas, os gestos, os desejos renovados, atualizando suas técnicas para "ajudar" as leitoras a terem o "controle sobre si mesmas".

POSSÍVEIS CONSIDERAÇÕES SOBRE A REVISTA *NOVA*

As análises sinalizam que o padrão de beleza definido por *Nova* é um padrão imagético e, muitas vezes, impossível de ser atingido (de atrizes, modelos, apresentadoras de programas de televisão, cantoras). Em tal padrão estipulado pela revista, a partir de determinadas celebridades que ilustram suas capas e páginas, predomina e fica visível que esse é o que a revista deseja que as leitoras busquem. Afinal, as mulheres devem ser tão "belas" quanto às celebridades. Isso é expressado reiteradas vezes nas matérias que apresentam os tratamentos de beleza, os cosméticos e alimentos indicados pelos especialistas, os segredos das celebridades dado por elas mesmas ou pelos *experts* que produzem as "belas".

Pelas análises das narrativas do periódico é possível dizer que os produtos, serviços e as ideias oferecidas na e pela revista são dados como indispensáveis para portar suas leitoras de

atributos necessários se elas quiserem ter a capacidade de alcançar e manter a posição social que desejam, "investir na afiliação social de si próprio, suas obrigações sociais e proteger a sua auto-estima" (BAUMAN, 2009, p. 74). Tudo isso, nesse caso, está associado a alcançar um padrão de beleza estipulado pela revista porque a beleza "empodera"[5] e dá valor ao sujeito, torna-o uma mercadoria vendável de valor de mercado. Desta forma, conseguiria mais "sucesso" nos relacionamentos amorosos e profissionais, por exemplo.

Referências:

ANDRADE, Sandra dos Santos. *Uma boa forma de ser feliz: representações de corpo feminino na revista Boa Forma:* Dissertação de mestrado – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFGRS. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2002.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida.* Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. *Vida para consumo*. A transformação das pessoas em mercadorias. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. *Televisão e Educação – fruir e pensar a TV*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

GIROUX, Henry A. Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação. In.: SILVA, Tomaz Tadeu da Silva (org.). *Alienígenas na sala de aula.* 5ª. Ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. Representações sociais da liberdade e do controle de si. In: *Revista Eletrônica do Arquivo do Estado n° 05*. São Paulo, 2005. Disponível em: <http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/anteriores/edicao05/materia01/>. Acesso em: 15 de fevereiro, 2011.

SANTOS, Luís Henrique Sacchi. Pedagogias do corpo: representação, identidade e instâncias de produção. In: SILVA, Luiz Heron (Org.). *Século XXI - Qual conhecimento? Qual currículo?* Petrópolis: Vozes, 1999. p. 194-212.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade*: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

[5] A partir das análises das 12 edições, entendo que o termo "empodera", assim como "poderosa" como diz a própria revista, são utilizados para qualificar os supostos resultados que as leitoras que se submetem aos "ensinamentos" de *Nova* alcançariam.

"CREPÚSCULO, JUVENTUDE E A BELEZA RESSIGNIFICADA[1]"

BUENO, Paulo Fernando Zanardini[2]
Grupo de Estudos em Educação e Relações de Gênero
GEERGE/FACED/UFRGS

Eixo Temático: Corpo na mídia e a indústria da beleza/saúde

Resumo: Este estudo situa-se no campo dos Estudos Culturais em Educação e Gênero e filia-se à perspectiva teórica pós-estruturalista. Seu objeto de estudo é um artefato cultural cinematográfico, o filme Crepúsculo (*Twilight*). O enredo do filme trata de uma relação amorosa entre seus personagens principais: Bella (Kristen Stewart), a humana, e Edward (Robert Pattison), o vampiro. Foi endereçado ao público adolescente feminino, mas capturou públicos distintos como o juvenil e o adulto, e dentre as suas várias pedagogias enfatizo seu ideal de atração de juventude durável pelo encontro do amor duradouro constituída por uma estratégica pedagogia que inverteu os clássicos elementos das fábulas em que a protagonista é portadora de uma beleza exuberante quando ressignifica essa representação feminina menos idealizada e mais real da personagem Bella concentrando a exuberância estética no seu par na trama, é em Edward que está projetado esse atrativo.

Palavras-chaves: beleza e gênero, juventude e representação, romantismo e vampiro.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como propósito analisar um artefato cultural cinematográfico, o primeiro filme da saga homônima Crepúsculo, que comporá o *corpus* desta análise com ênfase nas questões de gênero e de representação, tendo como período o de seu lançamento e exibição em longa-metragem no Brasil.

Enfocando o assunto por esse ângulo, o entretenimento também educa e ensina de diversos modos e pode ser entendido como pedagogia cultural [8]. O cinema é uma mídia que comporta uma variedade de pedagogias, é um importante *lócus* para estudos de questões de gênero, e um artefato importante de pesquisa do campo da Educação.

Crepúsculo é um fenômeno mundial com recorde de bilheterias[3], capturou uma legião de jovens meninas que foram aos cinemas ler as imagens do filme. Foram lançados inúmeros produtos de consumo no formato *souvenir*, vestimentas, calçados, e houve uma grande veiculação em redes sociais na Internet, e uma linha de produtos de beleza, a "Twilight Beauty" com duas coleções inspiradas nas personagens da saga: a linha "Luna Twilight" e a "Volturi" apresentadas com o repertório de "beleza crepuscular" evidenciando que cinema e publicidade utilizam à mesma "prática de linguagem" e os mesmos recursos [5].

---

[1]Este trabalho está fundamentado na monografia de Conclusão do Curso de Especialização em Educação, Sexualidade e Relações de Gênero (2ª edição 2010/2011) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul pelo GEERGE, intitulada "Crepúsculo e Juventude: a pedagogia do dispositivo da *Bella* retrocedida", produzida sob a orientação da Professora Doutora Guacira Lopes Louro (UFRGS).

[2]Bacharel e Licenciado em Ciências Sociais (UFRGS 2001/1).
Especializando em Educação, Sexualidade e Relações de Gênero (UFRGS 2011/2).
Contato: p_fernandob@hotmail.com

[3]*Crepúsculo* (Twiligth) arrecadou U$ 408,7 milhões nas bilheterias do mundo, U$ 27,3 milhões só no Brasil [...] o filme custou U$ 37 milhões à produtora Summit Entertainment e potencializou a venda dos livros, [6, p. 21] grifo dos autores.

A história apresenta como tema o convívio de humanos com vampiros mitificando uma relação de amor entre dois jovens nas personagens de Bella e de Edward, um vampiro longe do modelo clássico sedento por sangue estilizado para o mundo pop do consumo de massa; Edward e sua família não se alimentam de sangue humano, mas de sangue animal, em tempos de epidemia de HIV/AIDS foi à saída utilizada para alinhar o filme ao gênero *cleanpictures* (filme para adolescente politicamente correto). A leitura desse enredo também revela sua conexão com "Romeu e Julieta" numa versão pós-moderna adaptada para o século XXI.

2. OBJETIVO

A indagação deste estudo é a seguinte questão: - Como a trama do filme Crepúsculo opera uma representação cultural de beleza e de juventude?

3. METODOLOGIA

A mais apropriada para guiar este estudo é a específica dos Estudos da Mídia, que emprega Análise Textual e Etnografia de Tela [7;2], ferramentas de análise com origem na clássica técnica da pesquisa etnográfica procedente da Antropologia e da crítica cinematográfica, áreas do conhecimento com estreita relação e ferramentas que podem ser estendidas para outros materiais audiovisuais [2]. Para esclarecer a questão problematizada nos embasamos na bibliografia revisada e analisamos os elementos empíricos etnografados da mídia audiovisual.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Bella é uma menina simples, sem atributos estéticos marcantes, sem habilidades físicas, e uma representação de beleza comum - a atriz Kristen utilizou do recurso da lente de contato para que seus olhos verdes naturais se tornassem castanhos, uma cor trivial [6] para que a identificação do público se realizasse o mais "naturalmente" possível -, porém, na mitologia Crepúsculo ela apaixona-se por Edward, um legítimo representante da masculinidade hegemônica [3] e arquétipo do homem perfeito, um príncipe encantado pós-moderno com o acréscimo de superpoderes, e mesmo em meio aos percalços da trama, ela é correspondida.

A estratégia dessa pedagogia é o reverso do ideal da linda princesa do conto de fada clássico, quando o "bem" na trama é simbolizado pela virtude da exuberante beleza da personagem; Bella é do bem, mas não representa essa exuberância, contudo, ela conquista o amor de Edward com a coleção de atributos que marcam a personagem dele: alto, magro, bonito, rico, poderoso, habilidoso, veloz, forte, inteligente, jovem e... eterno, numa representação masculina tão preciosa que sua pele brilha como diamante quando exposta ao Sol [9], no seu personagem é que está imaginada a clássica fantasia das fadas, ele pode ser representando pela figura do belo "elfo da luz", o complemento masculino dessa fábula, ai que reside o poder desse artefato sobre jovens e mulheres [1], nesse discurso que inverteu a significação dessas histórias está nomeado [1] que uma mulher de beleza simples pode conquistar um homem com todas as características corporais e predicados de Edward.

A conexão dessa pedagogia com a contemporaneidade parece se constituir em ir ao encontro da busca real por beleza perene, por juventude durável acrescida de um amor duradouro, infinito, sendo que Edward porta o poder para realizar as duas coisas; Edward, como vampiro, um ser apenas existente, sem vida, representa a imaterialidade simbólica da construção cultural do corpo [4] o que dimensiona a relação de poder entre os dois (Bella pede para ser transformada em vampira, e assim, eternizar-se-á jovem e também disporá do mesmo poder) e a maneira de isso ser conduzido é pela busca do amor de Edward com significado de elixir da juventude e com garantia de durabilidade para essa adolescência marcada pela sugestão do que chamamos de um "histórico neo-romantismo" bem-sucedido quando retoma as qualidades do secular romantismo para o par romântico da trama sugerindo que seja recontextualizado para os atuais relacionamentos afetivos com o efeito de ter cativado o público.

5. CONSIDERAÇÕES

O filme parece sugerir que todas as jovens podem conquistar seu príncipe encantado (pós-moderno) independente da sua estética corporal e da disponibilidade deste objeto masculino de desejo. Junto a isso há uma reinserção do modelo tradicional de ideal de amor romântico que se soma ao projeto contemporâneo de ser feliz, percebendo a juventude como sinônimo de beleza corporal. Parece que é precisamente isso que a personagem de Edward, a versão masculina da fada, digo, elfo, bem representa.

6. AGRADECIMENTOS

À Professora Guacira Lopes Louro, Orientadora, a minha colega Silvia Regina Centeno, ao Grupo de Estudos em Educação e Relações de Gênero, GEERGE, e à Pós-Graduação em Design da Escola de Engenharia da UFRGS.

7. REFERÊNCIAS

Bibliográficas

[1] ANDRADE, Sandra dos Santos. Mídia, Corpo e Educação: a ditadura do corpo perfeito. In: **Corpo, Gênero e Sexualidade**. MEYER, Dagmar Estermann & SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues (Orgs.). Porto Alegre: Mediação, 2004, pp. 107-120.

[2] BALESTRIN, Patrícia Abel. **Gênero, Desejo e Prazer: um ensaio de análise fílmica**. In: Fazendo Gênero 9, Diásporas, Diversidades, Deslocamentos, Florianópolis, 2010. 10 págs.

[3] CONNELL, Robert W. **Políticas da Masculinidade**. In: Revista *Educação e Realidade*, vol. 2, nº. 20, 1995, pp. 185-206.

[4] GOELLNER, Silvana Vilodre. **A Produção Cultural do Corpo**. 06 págs. (mimeo)

[5] LOURO, Guacira Lopes. O Cinema como Pedagogia. In: **500 anos de Educação no Brasil**, 3ª edição, Belo Horizonte: Autêntica, 2003, pp. 423-446.

[6] MUNIZ, Maurício; SOUZA, Manoel de. Os Novos Vampiros. In: **Vampiros na Cultura Pop**. (Coleção Mundo Fantástico). São Paulo: Europa, 2010, pp. 18-35.

[7] RIAL, Carmen Silvia. Mídia e Sexualidade: breve panorama dos estudos da mídia. In: Grossi, Miriam Pillar (Org.). **Movimentos Sociais, Educação e Sexualidades**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005, pp. 107-136.

[8] SOARES, Rosângela. Pedagogias Culturais Produzindo Identidades. In: **Educação para Igualdade de Gênero, Salto para o Futuro**, ano XVIII, boletim 26, (nov., 2008), pp. 47-53.

Site

[9] BRIDA, Ana Cláudia. **A Identidade Cultural dos Vampiros no Século XIX, XX, XXI**. 10 págs. Disponível em: <http://recantodasletras.uol.com.br/ensaios/1699396> -
(Acesso em 22/11/2010).

Fílmica

Título: Crepúsculo; **Direção:** Catherine Hardwicke; **Título Original:** *Twilight*; **Gênero:** romance, fantasia; **Tempo de Duração:** 122 min.; **Ano de Lançamento:** 2008 (Brasil); **Distribuidora:** Paris Filmes.

DO GOVERNO DOS CORPOS: FABRICANDO SUJEITOS DO FEMININO

FRIEDERICHS, Marta – UFRGS

Eixo Temático: Corpo na mídia e a indústria da beleza/saúde.

Palavras-chave: Corpo. Feminilidade. Performatividade de gênero.

Resumo: Este texto tem como tema os jogos de verdade que dão inteligibilidade a um corpo feminino. Como objeto de análise, lanço mão de uma cena do cinema hollywoodiano do final da década de 1950. O cinema é capaz de veicular pedagogias culturais, uma vez que ensina modos de ser e estar no mundo, de produzir, significar e experimentar o corpo. Assim, a partir de uma cena de um filme articulada à história de um imperador romano procuro traçar considerações sobre a verdade que garante, em determinado momento histórico, inteligibilidade e coerência aos sujeitos femininos, constituindo-se como um modo de governamento. Para tanto, inspiro-me na história do Imperador romano Sétimo Severo, narrada e problematizada por Michel Foucault, no curso ministrado no *Collége de France*, 1979-1980, intitulado *Do governo dos vivos* e em uma cena do filme *Quanto mais quente melhor*, de 1959, produzido e dirigido por Billy Wilder, que traz como protagonista o ícone da indústria cinematográfica de Hollywood da década de 1950, Marilyn Monroe, e os atores Tony Curtis e Jack Lemon. Desse modo, em uma perspectiva pós-estruturalista, valendo-me das teorizações focaultianas sobre o governo e a verdade e das concepções de Judith Butler sobre as performatividades de gênero problematizo um determinado modo, marcado por uma determinada época, de ser feminino. Judith Butler (2003) aponta o gênero como o fator que garante inteligibilidade ao corpo. Penso, na esteira de Butler, o gênero como performativo, ou seja, como uma seqüência de atos, normativos, insistentemente repetidos que dão contorno e forma aos sujeitos e seus corpos. Desse modo, opero com o feminino como algo produzido por discursos e práticas instituídos na cultura e sociedade da qual participa o sujeito, e não por uma essência e/ou fatores desencadeantes advindos do biológico.

Abstract: This text has like theme the truth games that give intelligibility to the feminine body and, like analysis object, one scene of a Hollywood movie of the end of the decade 1950. Movies are able to carry cultural pedagogies because they teach manners of being in the world, manners to produce, to signify and to experiment the body. So, this text will be about a scene articulated to the history of the one roman emperor to make considerations about the truth that give, in some historical moment, intelligibility and coherence to the feminine subjects, being a way of government. For in such a way, I use the roman imperator Sétimo Severo history, told and discussed by Michel Foucault in the course ministered in the *Collége de France*, 1979-1980, called *Du gouvernement des vivants* and in a scene of the film *Some like it hot*, in the year 1959, produced and directed by Billy Wilder, that has like protagonist the icon of the Hollywood industry, Marilyn Monroe, and the actors Tony Curtis and Jack Lemon. Then, in a post-structuralist perspective, using the foucaultian theorizations about govern and truth and the Judith Butler conceptions about performativity I discuss a single way, in a single time, of being feminine. Judith Butler (2003) says that gender is the factor that does intelligible bodies. I think

that gender is performative, in other words, like a sequence of acts, norms that give subjects and bodies form. So, I work with feminine like something produced by discourses and practices done in the culture and society that the subject lives, and not by an essence or a biological factor.

O cinema pode ser pensado como uma potente ferramenta pedagógica, uma vez que ensina modos de ser e estar no mundo, de produzir, significar e experimentar o corpo (LOURO, 2000). Os filmes não apenas veiculam discursos que dizem sobre etnia/raça, sexualidade, classe social, relações de gênero, eles fomentam uma experiência compartilhada, instituem desejos, destinam os espaços a serem ocupados, normatizam comportamentos e modos de significar o corpo, ensinam as palavras e os gestos utilizados para a sedução, o que deve ser dito, e ou silenciado. Juntamente com outros discursos, veiculados por outras instituições, as cenas dos filmes se expandem da tela para produzir subjetividades para os sujeitos.

Mesmo que o primeiro parágrafo deste texto tenha falado do cinema como capaz de veicular pedagogias culturais, e, assim, ensinar e regular modos de ser e viver o corpo, este texto não será, propriamente, sobre o cinema. Será sobre uma cena de um filme articulada à história de um imperador romano. Cena e história que utilizo a fim de pensar nos jogos que dão veracidade à fabricação de um corpo feminino.

Ao contar a história do Imperador romano Sétimo Severo, a qual será retomada no próximo parágrafo, Michel Foucault, no curso *Do governo dos vivos*[1], aborda a noção do governo dos homens pela verdade. Para tanto, faz um deslocamento da noção de saber-poder para a noção do governo pela verdade.

Foucault, conta que Sétimo Severo, que reinou por volta dos séculos II e III da era cristã, mandou construir um Palácio, com uma sala para a realização de audiências, emissão de sentenças e, na cúpula dessa sala, ordenou pintar um céu estrelado com a mesma conjunção de estrelas do momento do seu nascimento, portanto, a conjunção de estrelas condutora do seu destino, como uma manifestação do verdadeiro, da ordem verdadeira do mundo. Com isso, procurava "inscrever as sentenças articulares e conjunturais que ele rendia; tratava-se de inscrevê-las no interior do sistema mesmo do mundo e de mostrar como o *logos* que presidia essa ordem do mundo e que tinha presidido o seu nascimento, esse mesmo *logos* era o que organizava, fundava e justificava as sentenças ali pronunciadas" (FOUCAULT, 2009, p.4). Legitimando, assim, o governo pela verdade possível no período do seu reinado.

[1] Curso ministrado no *Collége de France* no ano de 1980.

Eu, na esteira desta história e das teorizações focaultianas sobre o governo pela verdade almejo traçar considerações sobre a verdade que garante, em determinado momento histórico, inteligibilidade e coerência aos sujeitos femininos, constituindo-se como um modo de governo. Para tanto, inspiro-me em uma cena do filme *Quanto mais quente melhor* (*Some like it hot*). Filme de 1959, produzido e dirigido por Billy Wilder, que traz como protagonista o ícone da indústria cinematográfica de Hollywood da década de 1950, Marilyn Monroe, e os atores Tony Curtis e Jack Lemon. Como anteriormente mencionado, a partir da cena do filme, problematizo um determinado modo, marcado por uma determinada época, de ser feminino. Porém, penso que o feminino expresso na cena guarda, ainda hoje, um caráter de permanência. Trago, então, às páginas deste texto a seguinte cena:

> *O toc toc dos saltos altos dos sapatos se mistura ao burburinho de uma estação de trem. Focando, de baixo para cima, a câmera segue duas pessoas que caminham, desajeitadamente, pela plataforma da estação. Ela mostra os sapatos pretos de salto alto, as pernas, as saias, as bolsas e bagagens. Foca então o rosto das pessoas. As golas de pele, os chapéus, os colares, a maquiagem. Escuta-se, então, Jerry (Jack Lemon) reclamando para Joe (Tony Curtis), já vestidos de Josephine e Geraldine[2], do estranhamento em relação aos sapatos, ao vento que sobe por baixo da saia. A câmera, foca, então, Sugar Cane (Marilyn Monroe), que vem caminhando pela plataforma. Com a respiração suspensa, os rapazes observam, boquiabertos, Sugar e o seu modo de caminhar. E Jerry exclama: "Veja aquilo! Olhe como ela se move! Parece gelatina com molas! Deve haver algum tipo de motor... É um sexo completamente diferente!".*

Como valer-me desta cena para articular o governo pela verdade levando-se em conta as práticas que produzem o feminino? Por quais modos busca-se garantir uma verdade para o corpo? Para Joe e Jerry se fazerem possíveis/inteligíveis como Josephine e Geraldine quais verdades tentam incorporar?

Judith Butler (2003) aponta o gênero como o fator que garante inteligibilidade ao corpo. Penso o gênero, na esteira de Butler, como performativo, ou seja, como uma seqüência de atos, normativos, insistentemente repetidos que dão contorno e forma aos sujeitos e seus corpos. Desse modo, opero com o feminino como algo produzido por discursos e práticas instituídos na cultura

[2] Um pouco adiante, na próxima cena que não está aqui descrita, Jerry irá assumir o nome de Daphne, e não mais Geraldine.

e sociedade da qual participa o sujeito, e não por uma essência e/ou fatores desencadeantes advindos do biológico. Para se fazerem inteligíveis como Josephine e Geraldine, Joe e Jerry, valem-se dos sapatos de saltos altos, das meias de seda, das saias, das golas de pele de onça e da maquiagem, artigos que pertencem, na nossa cultura, ao feminino. Além das roupas, afinam o tom da voz, suavizam os gestos, procuram olhar pelo canto dos olhos, exercitam um requebrado a mais com os quadris. Desse modo, fabricam o feminino no seu corpo.

Quando, ao observar Sugar Cane, Jerry exclama *"É um sexo completamente diferente!"*, ele parece desconhecer todos os investimentos e ensaios feitos na tentativa de se aprender a caminhar, com agilidade e destreza, sobre saltos altos. Anos de treinamentos, que fabricam, sobre os saltos altos, o requebrado no corpo e o fazem parecer 'tão natural'.

Cabe comentar que entendo a fabricação do feminino a partir do pensamento de Butler(2003), como versões produzidas de atos, gestos e desejos que são efeitos de discursos, práticas e instituições. Para essa autora, esses atos, gestos e desejos, que fabricam corpos, podem ser entendidos como performativos pois o que pretendem

> [...]expressar são fabricações manufaturadas e sustentadas por signos corpóreos e outros meios discursivos. O fato de o corpo gênero ser marcado pelo performativo sugere que ele não tem *status* ontológico separado dos vários atos que constituem sua realidade. Isso também sugere que, se a realidade é fabricada como uma essência interna, essa própria interioridade é efeito e função de um discurso decididamente social e público [...]. Se a verdade interna do gênero é uma fabricação, e se o gênero verdadeiro é uma fantasia instituída e inscrita sobre a superfície dos corpos, então parece que os gêneros não podem ser nem verdadeiros, nem falsos, mas somente produzidos como efeitos da verdade de um discurso (*ibidem*., p.194/195)

Assim, é possível afirmar que não existe um feminino verdadeiro, mas sim, fabricações mais efetivas e eficazes que outras. Fabricações que se alicerçam nos efeitos de verdade dos discursos, nas normas de gênero como um modo de se fazerem inteligíveis, convincentes.

Esse modo de operar com a feminilidade possibilita descolar a feminilidade do corpo biológico de uma "fêmea" e aceitar que qualquer sujeito capaz de se apropriar desses atos performativos que fabricam o feminino, de ensaiá-los, de repeti-los é capaz de fabricar em si a feminilidade, basta lembrar das travestis, das *Drag Queens*, das transexuais, das *cross-dressers*. Sendo assim, a feminilidade não é, aqui, tratada como uma essência, como algo pré-existente ou como um fator desencadeante do biológico, mas como uma construção cultural, discursivamente produzida e, portanto, contingente, arbitrária, provisória, histórica e passível a paródias. Opero,

então, com a idéia de que a performance de Josephine e Geraldine na cena delata a apropriação de signos que fabricam o feminino nos seus corpos, fazendo-se inteligíveis como sujeitos femininos. Ao se apropriarem desses signos, conferem veracidade ao gênero que experimentam.

Foucault (2009) retoma, no curso *Do governo dos vivos*, a relação entre a manifestação da verdade e o exercício do poder, de modo a deslocar as relações entre o poder e a verdade de uma atividade racional de conhecimento, uma vez que lhe parece

> [...]que o exercício do poder, [...]se acompanha de um conjunto de procedimentos verbais ou não verbais que podem ser, por conseqüência, da ordem da informação recolhida, da ordem do conhecimento, da ordem de tabelas, fichas, notas etc., que podem ser um certo número de conselhos; mas que podem ser igualmente rituais, cerimônias; podem ser operações diversas como magias, consultas aos oráculos, aos deuses etc. Trata-se, portanto, de um conjunto de procedimentos verbais ou não, através dos quais é atualizada a consciência individual do soberano e o saber de seus conselheiros; um conjunto de procedimentos verbais ou não através dos quais atualiza-se qualquer coisa que é afirmada, ou melhor, colocada como verdadeiro, seja por oposição a um falso que foi eliminado, discutido, refutado etc., mas que é também colocado como verdadeiro por revelação ou ocultação, por dissipação disso que é esquecido, por conjuração do imprevisível (*ibiden*., p.11).

Na esteira dessas teorizações penso que os discursos que garantem veracidade ao feminino são da ordem do acontecimento, dos rituais, dos atos, das práticas. Assim, como poderiam Joe e Jerry, na cena descrita no início do texto, ser Josephine e Geraldine sem saber, sem conhecer, sem participar dos rituais que produzem o feminino? Como poderiam materializar nos seus corpos o feminino sem afastar de si os signos da masculinidade? Como pensar, neste caso, na potência do falso?

No momento de ser Josephine e Geraldine, Joe e Jerry precisam abandonar um modo mais duro de caminhar, um modo mais direto de olhar, as calças compridas, os gestos mais bruscos e amplos, os pêlos e a barba, pois essas práticas não pertencerem ao feminino, não constituem a verdade do feminino, embora também estejam contidas no feminino. Penso, também, que essas práticas se constituem no avesso, no falso do feminino e, para o feminino 'verdadeiro' acontecer precisam ser refutadas, uma vez que, é necessário o falso para sustentar o verdadeiro.

Fabricar um corpo feminino, neste caso, implica também participar de um ritual: extirpar os pêlos, ajeitar os cabelos, fazer a maquiagem, vestir as meias de seda, requebrar os quadris, aprender a caminhar sobre os saltos altos dos sapatos. Vestimentas, gestos e atitudes que são ensinados como pertencentes á feminilidade na televisão, nas escolas, nas ruas, na internet, nos

filmes, nas revistas, dentre tantos outros espaços que veiculam discursos. Discursos que, ao adquirirem estatuto de verdade, produzem o feminino.

Desse modo, não é possível se fazer inteligível sem participar de operações da ordem da verdade. Operações, rituais com estatuto de verdade que ao conduzir as práticas que produzem sujeitos do feminino, estabelecem uma certa ordem para as coisas, instituem modos de ser e estar no mundo para o masculino e o feminino, governam os sujeitos.

Foucault (2008, p. 260-261), no curso *Segurança, território e população,* aponta que a partir do final do século XVII e do início do século XVIII algumas das funções do pastorado foram retomadas no exercício da governamentalidade, "na medida em que o governo pôs-se a também querer se encarregar da conduta dos homens, a querer conduzi-los, a partir desse momento vamos ver que os conflitos de conduta já não vão se produzir tanto do lado da instituição religiosa, e sim, muito mais, do lado das instituições políticas." Desse modo, governar tem a ver com "conduzir condutas", com dirigir a conduta dos sujeitos, de um grupo de sujeitos.

Entretanto, lembra-nos Foucault (2009), não é possível dirigir os sujeitos sem que sejam feitas operações da ordem da verdade. Lembro, então, que para Josephine e Geraldine se fazerem possíveis, inteligíveis, Joe e Jerry precisaram fabricar para si corpos femininos, precisaram incorporar os signos que existem como efeito de verdade de discursos e dizem o que é o feminino. Mesmo que este efeito de verdade seja arbitrariamente fabricado, ao adquirir estatuto de verdade, conduz as condutas dos sujeitos fabricando sujeitos femininos.

Sendo assim, ao operar com esta cena fílmica, reitero o quanto há na cena discursos que dizem o que é o feminino. Discursos que ao serem apropriados pelos sujeitos buscam dar coerência e inteligibilidade ao corpo que, naquele momento, Joe e Jerry, querem ter, aos sujeitos femininos que querem ser, bem como, ensinam aos sujeitos que assistem à cena, os signos e os modos de se ter um corpo feminino.

Para finalizar este texto, enquanto ainda penso na arbitrariedade dos signos que fabricam o feminino, lembro um excerto de uma entrevista concedida por Foucault a R. Martin, na Universidade de Vermont, em outubro de 1982, em que diz

> [...]Meu papel – mas este é um termo muito pomposo – é mostrar às pessoas que elas são muito mais livres do que pensam, que elas tomam por verdadeiros, por evidentes certos temas fabricados em um momento particular da história, e que esta pretensa evidência pode ser criticada e destruída. (FOUCAULT, 2006, p. 295).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

FOUCAULT, Michel. **Do governo dos vivos.** Curso no Collège de France, 1979-1980: aulas de 09 e 30 de janeiro de 1980. Tradução, transcrição e notas Nildo Avelino. – São Paulo: Centro de Cultura Social, 2009.

_____. **Segurança, território e população.** Curso no Collège de France, 1977-1978. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Ética, sexualidade, política.** Ditos & Escritos V**.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

LOURO, Guacira Lopes. O cinema como pedagogia. In. LOPES, Eliane; MENDES Fº, Luciano e VEIGA, Cíntia (Orgs.). **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 423-446.

REFERÊNCIA FILMÍCA

QUANTO mais quente melhor. Direção, Roteiro e Produção: Billy Wilder. 1959. 1 filme (121 min.), son., 35 mm.

DOS USOS E ABUSOS DA LIBERDADE DE IMPRENSA – SOBRE A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA DE GÊNERO NO BRASIL

STOLZ, Sheila [1]
KYRILLOS, Gabriela M [2]
FRANCKINI, Tiago Menna [3]

Eixo Temático: Corpo na mídia e a indústria de beleza/saúde.

Resumo: O presente estudo tem por escopo analisar as consequências sociojurídicas do uso de estereótipos de gênero nos/pelos *mass media* brasileiros, especialmente a partir das campanhas publicitárias. A partir dos estudos desenvolvidos junto ao Núcleo de Pesquisa e Extensão em Direitos Humanos – NUPEDH/FURG – buscamos analisar as medidas jurídicas necessárias para que as mulheres não sejam vítimas do que Pierre Bourdieu denominou *violência simbólica*. Conforme a declaração da Organização das Nações Unidas (2009) a representação das mulheres, nos *mass media*, como "objetos sexuais" contribuem para as diversas formas de violências de gênero no Brasil. Reconhecemos a existência de um vácuo normativo no que concerne aos Meios de Comunicação de Massa e entendendo ser indispensável a regulamentação dos mesmos, buscamos propostas de caráter sociojurídico capazes de contribuir para minimizar ou solucionar este problema, incluindo a relevância do papel estatal para a consolidação de comitês que contem com a participação da Sociedade Civil e do surgimento de outros mecanismos marcados pela *função promocional* do Direito – conceito trabalhado pro Norberto Bobbio, que são as ações que marcadas pelo estímulo e incentivo de certos comportamentos considerados desejáveis, mediante o estabelecimento, por exemplo, de prêmios e vantagens econômicas.

Palavras-Chaves: Estereótipo de Gênero. Direitos Humanos e Fundamentais. Violência Simbólica.

Abstract: This study intends do analyze the socio-legal consequences of the use of gender stereotypes in/by the brazilian mass media, specialy in publicitary campaigns. Starting from studies developed in the Núcleo de Pesquisa e Extensão em Direitos Humanos – NUPEDH/FURG – we intend to analyze the legal measures necessary so that women are not victims of what Pierre Bourdieu called symbolic violence. According to the United Nations declaration (2009) the representation of women, in the mass media, as "sexual objects" contributes to the many forms of gender violences in Brazil. We recognize the existence of a normative vacuum about the Mass Media and considering that their regulation is imperative we search proposals of socio-legal character capable of contributing to minimize or solve this problem, including the relevance of the State role for the consolidation of comitees that rely on the participation of the civil society and of the emergence of other mecanisms marked by the *promotional function* of Law – concept utilized by Norberto Bobbio, in which the actions marked by the stimulus and incentive of certain behaviors considered desirable, by means of the stablishment, for instance, of prizes and economical advantages.

[1] Doutoranda e Mestre em Direito pela Universidad Popeu Fabra. Professora da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação em Direitos Humanos – UAB/FURG. Coordenadora do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Direitos Humanos – NUPEDH/FURG.
[2] Bolsista de Iniciação Científica – PIBIC/CNPQ/FURG. Graduanda em Direito pela FURG e em Licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Pelotas – UFPEL. Membro do NUPEDH/FURG.
[3] Bacharel em Ciências Sociais – UFPEL. Pesquisador do NUPEDH/FURG.

Keywords: Gender Stereotype. Human and Fundamental Rights. Symbolic Violence.

> *Eu colocarei a mulher em um mundo de valores e darei a seu comportamento uma dimensão de liberdade. Eu acho que ela tem o poder de optar entre a assertiva de sua transcendência e sua alienação como objeto.*
> Simone de Beauvoir, O Segundo Sexo, 1949.

1. Considerações Iniciais

O presente trabalho, de caráter interdisciplinar, dedica-se ao estudo dos Meios de Comunicação Social de Massa (MCSM) brasileiros no que concerne a (re)produção dos estereótipos de gênero. Apesar da veiculação, pela mídia, ser tanto de estereótipos masculinos como femininos – até mesmo por entendermos esta relação dialética entre os gêneros, que faz com que a veiculação de estereótipos femininos, mesmo que de modo implícito, inclui pressupostos acerca das características tidas por masculinas – em nossa análise optamos por ter como foco as representações *femininas*, incluindo uma preocupação tangencial com a imposição de um *padrão de beleza hegemônico*, e o seu caráter de violência simbólica, a partir do conceito do sociólogo Pierre Bourdieu (1997 e 1999).

Sendo assim, consideramos que nosso trabalho estrutura-se a partir de dois eixos centrais. Primeiramente, temos como preocupação a violência simbólica a partir da produção e reprodução de estereótipos femininos pelos *mass media* em nossa sociedade altamente midiatizada e heterogênea. Em um segundo momento, nosso enfoque está nos usos e abusos cometidos pelas empresas privadas por meio de propagandas que utilizam as imagens femininas como moeda de negociação em uma sociedade capitalista. A declaração do Comitê das Nações Unidas de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (2009), originada de um amplo estudo sobre os Direitos Humanos das mulheres no Brasil, alertou para a acentuada reprodução de estereótipos de gênero nos Meios de Comunicação, que veiculam a imagem das mulheres como *"objetos sexuais"*, acentuando os estereótipos de gênero e as demais formas de violências contra as mulheres no Brasil, incluindo a doméstica e a familiar.

Temos como pressuposto basilar que todas as formas de estereótipos são essencialmente violentas, na medida em que atuam cerceando as diversidades e liberdades individuais e/ou coletivas. É irrompendo contra essa pretensa padronização que o conceito de *violência simbólica* pode nos ser útil na medida em que longe de buscar forjar uma naturalização da estrutura de dominação masculina (BOURDIEU, p. 26, 1999), como o próprio Bourdieu ressalva ao trabalhar com o termo simbólico, trata-se de reconhecermos o papel da Sociologia,

que como toda ciência tem por função revelar coisas ocultas, de modo que buscamos *"contribuir para minimizar a violência simbólica que se exerce nas relações sociais e, em particular, nas relações de comunicação pela mídia"* (p. 22, 1997), e o papel do Direito, a partir de nosso ordenamento jurídico e nossa organização estatal.

2. Mídia, Gênero e Direito no Brasil Contemporâneo

O Instituto Internacional de Investigação e Capacitação das Nações Unidas para as Mulheres (UN/INSTRAW) em seu Relatório de 2005, referente ao progresso na aplicação da Declaração e Plataforma de Ação de Pequim[4], alertou para a reprodução na Mídia dos estereótipos de gênero, ou seja, do que as distintas culturas assumem como *"feminino"* e *"masculino"*, manifestados em imagens sexistas e que, contribuem para a manutenção das desigualdades entre os sexos. Nesse sentido, convém recordar, conforme nos ensina Hall (1997), que os significados que compartilhamos na cultura, não são constantes, fixos, nem preexistem como coisas no mundo social, sendo, em verdade, produções que constantemente alteram-se e que se manifestam em diversas instâncias sociais e por meio de diferentes processos ou práticas culturais.

A importância da mídia é preocupante, também, em razão de que tanto em nível local como global, os MCSM são controlados por monopólios econômicos transnacionais e/ou por elites locais, circunstâncias que limitam não só o exercício do direito de cidadania e livre expressão, mas também o acesso a uma informação diversificada e plural, particularmente no que tange às mulheres, cujas ações, interesses e movimentos não são devidamente reconhecidos e potencializados nas notícias e anúncios veiculados nos *mass media*[5]. Além disso, o exacerbado culto ao corpo impele especialmente às mulheres a uma infindável exposição aos riscos graves de submeterem-se às dietas milagrosas – de injeção de drogas e medicamentos – e/ou de operações cirúrgicas em busca de um padrão de beleza produzido e ditado socialmente como desejável, que conduz, muitas vezes a prejuízos físicos e também

[4] Esta Declaração, proveniente da **IV Conferência Mundial sobre a Mulher: Ação para Igualdade, Desenvolvimento e Paz**, realizada em Pequim no ano de 1995, é extremamente relevante na medida em que se trata de um dos documentos mais amplo e completo produzido por uma Conferência das Nações Unidas com relação aos direitos das mulheres e incluiu as Conferências e os Tratados anteriores, tais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH, a Declaração sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e a Declaração de Viena.

[5] Veja-se neste sentido a reveladora pesquisa *Mídia e Políticas Públicas de Comunicação* realizada pela Agência de Notícias dos Direitos das Crianças – ANDI e aonde aponta que "[...]temas relevantes para populações específicas – como as relações entre mídia e infância (8,4%), questões de gênero (1,6%), raça/etnia (1,9%), pessoas com deficiência (0,6%) e direitos humanos em geral (4,6%) – foram agendados em um volume aquém do que seria de esperar-se em um País com as características do nosso". (2007, p.16).

psíquicos, na medida em que pode ser muito prejudicial às mulheres para a construção da identidade individual e/ou de grupo.

Cabe questionarmos sobre o papel desempenhado pelos MCSM nessa conjuntura, se eles seriam, por meio de sua publicidade e de seus programas, causadores ou meramente um espelho que reflete a representação social da mulher brasileira. Nesse caso, vale recordar que se realmente os modelos difundidos pelos MCSM são os únicos responsáveis, dentre outros exemplos, pela expansão dos Transtornos de Conduta Alimentar – TCA[6] e outras tantas situações referentes a impactos na saúde e na autoestima das mulheres, ou se são elas próprias, as mulheres[7] que se deixam submeter aos padrões estereotipados sem questioná-los, trata-se de uma problemática que inclui inúmeras variáveis e que, dado as limitações deste trabalho, não pretendemos abordá-las por completo ou esgotar a discussão. O que é inegável é o papel desempenhado pela mídia na esfera social e cultural, além dos inúmeros documentos internacionais ratificados pelo Estado brasileiro, nos quais se encontra expresso o compromisso com a diminuição da reprodução dos estereótipos e das violências contra as mulheres, entendendo que é indispensável que a sociedade se possa ver livre de estereótipos de gênero, para que possa construir uma situação de equidade entre homens e mulheres, um desses documentos internacionais mais emblemáticos é Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher ou "Convenção de Belém do Pará", ratificada pelo Brasil.

Hodiernamente, as concessões públicas para a exploração midiática no Brasil são regidas pelo artigo 223 da Constituição Federal e pelos demais dispositivos que pretendem conduzir a uma mídia mais democrática, podendo ser considerados como um avanço, ainda que singelo.

---

[6] Estes complexos e graves transtornos afetam a milhares de mulheres e, em particular, àquelas mais jovens que se submetem à dietas suicidas para perder peso, em busca de uma identidade/padrão valorizada socialmente. Alguns especialistas acusam e responsabilizam os MCSM e a publicidade veiculada pela indústria da beleza, em seus diversos segmentos – de alimentação, farmacêutico, de moda, de produtos de higiene e beleza – por difundirem modelos estereotipados de "ser mulher", que corroboram decisivamente ao desencadeamento de inúmeras doenças, inclusive as decorrentes dos TCA.

[7] Sobre isso, convém citar os estudos do antropólogo César Sabino que o levou à perturbadora conclusão de que os homens quando buscam um ideal estético, ainda que também estereotipado de beleza, o faz para si próprio ou para atingir um padrão estabelecido pelo meio no qual vive. As mulheres, por sua vez, o fazem também para atingir este padrão estereotipado, mas principalmente, para agradar aos homens, algo que, segundo o autor, torna-se visível nos objetivos específicos dos tratamentos tanto cirúrgicos quanto de exercícios físicos. Algo que o autor ressalta como sendo uma aparente aceitação por parte das mulheres *"do padrão estético masculino como ideal a ser perseguido na transformação de seus corpos"* (SABINO *apud* VENTURA, p. 45, 2008). É interessante destacar, que uma das conquistas do movimento feminista na década de 1960, foi a ruptura estética que determinava signos específicos e diferentes para homens e mulheres, surgia o ser andrógino que neste período costumava reforçar mais as características atribuídas ao sexo feminino como cabelos compridos, brincos e roupas coloridas. Dessa forma, para Sabino estas novas características da nossa sociedade *"pode[m] ser o indício de uma nova estratégia de reprodução da dominação masculina"* (SABINO apud VENTURA, 2008 p. 46), ou seja, é a mulher querendo ter como modelo o que há quarenta anos deixou de querer (VENTURA, 2008).

Tais institutos apresentam-se como de fundamental relevância, diante da situação que é particularmente crítica no que diz respeito à radiodifusão e à televisão, especialmente no que tange à regulamentação da mídia, já que existe um vácuo normativo devido à revogação (2009) pelo Supremo Tribunal Federal (STF)[8] da antiga Lei de Imprensa. Essa ausência de legislação que regulamente os dispositivos constitucionais acaba por atribuir à maioria dos casos que são levados a apreciação judicial o mero papel de postulados teóricos.

Consideramos válido trazer como exemplo, dois casos concretos. Primeiramente a famosa disputa judicial envolvendo a cervejaria Skol e a Organização Não-Governamental Observatório da Mulher. Em 2006, na campanha publicitária – amplamente divulgada nos meios televisivos – *"Musa do Verão"*, a cervejaria Skol teve em seu material publicitário uma mulher loira e magra, de biquíni, que, depois de ser "fabricada" ou "clonada" como uma garrafa de cerveja, passa a ser distribuída entre os homens que se encontram no local. A ONG Observatório da Mulher recorreu ao Ministério Público de São Paulo que instaurou um Inquérito Civil Público. A AMBEV, detentora da Skol, a princípio acenou que assinaria um Termo de Ajustamento de Conduta, mas como não houve acordo no concernente ao conteúdo do Termo, a empresa acabou abandonando o diálogo. Resultado diferente, fruto, como no caso anterior, da atuação vigilante da sociedade civil organizada, ocorreu a partir da denúncia impetrada em 2003 pelo Cladem-Brasil, uma rede latino-americana de ONGs, contra a cervejaria Kaiser que colocou em circulação as bolachas de chope que diziam *"Mulher e Kaiser: especialidades da casa"*. Por força de um Termo de Ajuste de Conduta com a Promotoria de Defesa do Consumidor de São Paulo, a cervejaria Kaiser foi obrigada a fazer anúncios de contrapropaganda em jornais e revistas de circulação nacional, além de financiar seminários em cinco regiões do País para reparar os danos à imagem das mulheres.

A relevância da atuação da Sociedade Civil no Brasil no que concerne os (possíveis) abusos cometidos pela mídia, é inegável, e tem possivelmente no Conselho de Auto Regulamentação Publicitária – CONAR – um de seus maiores expoentes. O CONAR, que é uma Organização Não-Governamental tem como objetivo garantir a liberdade de expressão publicitária e tem como principal missão realizar

> (...) o atendimento a denúncias de consumidores, autoridades, associados ou formuladas pelos integrantes da própria diretoria. As denúncias são julgadas pelo Conselho de Ética, com total e plena garantia de direito de defesa aos responsáveis pelo anúncio. Quando comprovada a procedência de uma denúncia, é sua responsabilidade

[8] Considerada inconstitucional por ter sido implementada durante nosso período ditatorial.

> recomendar alteração ou suspender a veiculação do anúncio. O CONAR não exerce censura prévia sobre peças publicitárias, já que se ocupa somente do que está sendo ou foi veiculado.[9]

Contudo, a atuação do CONAR é limitada. Não apenas por se tratar de um Conselho que propõem a auto-regulamentação, mas especialmente pela ausência de poder punitivo. Não estamos propondo que o CONAR deveria ter um poder de punição, mas sim, que os alertas internacionais e os documentos internalizados pelo nosso ordenamento jurídico acerca da violência contra a dignidade humana das mulheres fizesse com que o Estado brasileiro tomasse uma atitude diante dos abusos cometidos pelos grandes MCSM, especialmente porque

> Na pratica discursiva da grande imprensa brasileira, a censura é sempre apresentada como algo externo a ela, que tem origem na ação do Estado e que interfere na liberdade das empresas privadas. Elas se apresentam como portadoras da liberdade de expressão do próprio cidadão […] Ignora-se que, em certo sentido, houve uma privatização da censura, que hoje exercida também pelos conglomerados de mídia. (KUCINSKI; LIMA; p. 24, 2009)

Cabe, nesse momento, frisar que nós não defendemos a censura estatal, acreditamos que nosso país livrou-se tardiamente desse tipo de censura e que essa é inimiga de um Estado Democrático de Direito, sendo, portanto, totalmente indesejável e indefensável. Acreditamos na importância de uma mídia livre e plural para a construção de uma Democracia saudável, nesse sentido, nossa preocupação reside justamente nos limites que a mídia brasileira tem encontrado em constituir-se como tal. Como bem demonstra Konder Comparato quando afirma que nos MCSM: *"(...) apenas os detentores das licenças para exploração dos canais de radiodifusão possuem plena liberdade de manifestação do pensamento e de opiniões; os demais membros da coletividade, não."* (p. 306, 1991), temos que ter em mente o fato de que, liberdade de expressão não é sinônimo de liberdade de imprensa, ainda que esta esteja contida naquela.

A liberdade de expressão é muito mais ampla e inclui a liberdade de manifestações individuais ou coletivas das mais variadas opiniões que podem existir em uma sociedade plural e heterogênea como a nossa. Desse modo, temos que o Direito Humano e Fundamental a uma comunicação ampla e plural, não passa de um direito limitado – restrição essa que, note-se bem, não deriva só e necessariamente de uma decisão político-empresarial dos

[9] Informações disponíveis em: http://www.conar.org.br/. Acesso em 01 de julho de 2010.

controladores das empresas midiáticas, mas também resulta de falhas inerentes ao sistema jurídico-político vigente. É em defesa da liberdade de expressão – e da dignidade humana das mulheres – que propomos a regulamentação dos MCSM no Brasil, mas apenas isso não é suficiente, por essa razão, elaboramos algumas propostas possíveis que podem ser uteis para a construção de uma sociedade mais democraticamente justa.

3. Propostas e Possibilidades Jurídicas

A necessidade de elaborar propostas que contribuam para o melhoramento de nossa estrutura midiática faz com que cada vez mais surjam novos estudos e novas propostas de políticas públicas. Pretendendo contribuir para a efetividade da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Mulheres (CEDAW) e construir subsídios para contribuir com as análises do Comitê CEDAW, o Movimento de Mulheres elaborou, em 2002, um relatório no qual foram apresentadas propostas e recomendações ao Estado brasileiro. O Relatório do Movimento de Mulheres dirigido ao Estado brasileiro, sobre a aplicação e efetivação da CEDAW, é um documento bastante amplo segundo o qual, o combate aos estereótipos de gênero deverão ser:

> (…) propostos e estimulados através de políticas públicas nos campos social e político, bem como nos meios de comunicação, visando construir novos papéis e valores sociais, tais como a desnaturalização das desigualdades fundadas em gênero, compartilhamento das atribuições domésticas e familiares, educação não discriminatória baseada na eqüidade e na pluralidade, por meio da implementação de ações de apoio ao exercício da maternidade com base na solidariedade.

Outra proposta do Movimento de Mulheres para a implementação da CEDAW no Brasil, prima pela necessidade de

> (…) convocar os meios de comunicação de massa para assumir sua responsabilidade social na transformação do imaginário coletivo e dos padrões culturais no que se refere a seus traços machistas, sexistas, racistas e homofóbicos, implementando programas de informação e comunicação de amplo alcance social.

Não podemos abordar os fatores que motivaram tal recomendação por parte do Movimento de Mulheres, sem levarmos em consideração o caráter de bem público que reveste o direito a uma mídia diversificada e de qualidade, em outras palavras, o direito a

comunicação enquanto serviço de utilidade pública. Em razão de ser a comunicação social majoritariamente explorada pela iniciativa privada, precisamos pensar a dimensão pública dos MCSM, tanto do ponto de vista teórico-conceitual quanto das regras que poderiam viabilizar sua efetividade (MOTA, 2004), ou seja, as regras jurídicas.

Outro fator relevante que devemos destacar é o III Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH)[10] que tem, como uma de suas normativas (art. 183), o incentivo à *"pesquisa e divulgação de informações sobre a violência e discriminação contra a mulher e sobre formas de proteção e promoção dos direitos da mulher"*. São ações como esta que podem fazer do Estado um poderoso aliado da mídia.

Outra alternativa importante reside na possibilidade de estruturação de comitês deliberativos com autonomia para propor pautas de interesse público[11]. Essa ideia surge a partir da experiência narrada por Washington Novaes (NOVAES, 1988), que nos pareceu útil posto que, na década de 1980, no Jornal Diário da Manhã (Goiânia – GO), no qual trabalhava o jornalista, foi criado um conselho de leitor@s composto por 50 pessoas, todas escolhidas e convidadas pelo próprio Conselho Editorial do Jornal. Após a experiência, Novaes entendeu que a mesma foi extraordinária, *"(...) porque mostrou, principalmente, que a sociedade pensa que um jornal deve ser bastante diferente daquilo que nós, jornalistas, pensamos"* (NOVAES, p. 98, 1988). Vale destacar, que também para o Jornal a experiência foi proveitosa, na medida em que se revelou lucrativa, o jornal quintuplicou suas vendas. É possível que para que tais mecanismos tornassem-se utilizados com frequência fosse necessária a atuação do Estado por meio de incentivos à concretização de experiências como essas. Vale destacar que não se trata de um conselho de caráter punitivo, muito menos estatal ou governamental. Porém, o incentivo à consolidação de tais propostas poderia contar com o apoio e a atuação do Estado, sem prejuízos ao aspecto democrático da iniciativa, por meio de incentivos fiscais e/ou outros dispositivos que impulsionassem à participação, como a criação de um selo com o objetivo de reconhecer aqueles MCSM que se adaptaram eficazmente à pluralidade das novas demandas do atual Estado Democrático de Direito brasileiro. Essas seriam medidas que envolveriam a atuação do Estado, conforme Bobbio (2000), através da

[10] O PNDH é um dos principais documentos que se propõem a apresentar as diretrizes, propostas e objetivos do Estado sobre Direitos Humanos, nas esferas sociais, culturais, políticas, econômicas e jurídicas. Trata-se do cumprimento de uma das orientações contidas na Convenção de Viena, que recomendou aos países signatários a formulação e efetivação de Planos e Programas internos sobre Direitos Humanos. O primeiro PNDH foi lançado em 1996. O recente PNDH III gerou inúmeras polêmicas, inclusive a falaciosa acusação de que este propunha a censura governamental sobre os MCSM brasileiros, em razão da expressa menção ao necessário limite na atuação dos MCSM brasileiros.

[11] Esta proposta foi previamente discutida em outros textos: Kyrillos e Almeida, 2010 e Stolz, 2009; contudo, possuem algumas alterações que consideramos relevantes.

denominada *função promocional* do Direito – entendida como o estímulo e incentivo de certos comportamentos considerados desejáveis, mediante o estabelecimento, por exemplo, de prêmios e vantagens econômicas.

Por fim, outra característica importante da mídia contemporânea é o denominado efeito de *"circulação circular da informação"* (Bourdieu, 1997), buscando romper com a concentração do poder midiático, que produz tal aspecto cercador e reconhecendo a dificuldade de acesso a informação e lazer de caráter diversificado nos *mass media*, seria interessante haver uma atuação estatal com o propósito de facilitar a implementação e permanência de novas e diversas formas de canais de comunicação, perpassando tanto a possibilidade de criação de novos canais televisivos quanto a universalização do acesso, com qualidade, à internet.

4. Considerações Finais

Plenamente conscientes dos limites desse estudo e da abrangência da temática, acreditamos ter atingido o objetivo proposto nesse artigo. Considerando a realidade da mídia no Brasil, entendemos que os corpos femininos, mais do que servirem aos interesses dos discursos mercadológicos e socialmente construídos, devem ter assegurado o direito de buscar sua plena e livre expressividade, para assim, permitir às mulheres atingirem à sua integral dignidade. E é esse respeito aos limites de cada pessoa, que torna possível a construção de uma individualidade coesa e harmônica, independentemente de questões sexuais e características particulares de cada corpo. Cumpre destacar, que os efeitos negativos do patriarcado são muito mais extensos do que costuma ser notado em um primeiro momento, não se restringem apenas às mulheres, mas sim ao todo coletivo, à sociedade que se afasta de seus fundamentos mais necessários. É o Estado que perde sua legitimidade diante do distanciamento entre o discurso democrático e a realidade discriminatória.

A aplicação dos Tratados Internacionais e do arcabouço legal vigente revelam-se como instrumentos úteis à salvaguarda tanto do direito à liberdade de expressão e de imprensa quanto do direito das mulheres de viverem livres de preconceitos e violências. Cabe destacar também que a situação complexa e cambiante na qual se encontram as sociedades do século XXI deveria ver-se melhor refletida nos MCSM – inclusive aquela acerca das questões de gênero e sexualidade – pois esta seria, sem sombra de dúvida, uma forma de contribuir para a efetiva superação das velhas e ainda presentes atitudes patriarcais e sexistas, que além de obstaculizar o processo de emancipação feminino, acabam por eternizar as estruturas hierarquizadas entre os sexos contribuindo, desta forma, para a perpetuação das mais distintas

formas de violência contra as mulheres. Defendemos a necessidade de salvaguarda e respeito aos Direitos Humanos e Fundamentais, pois somente assim poderemos viabilizar a construção de uma sociedade efetivamente tolerante e emancipatória.

Referências Bibliográficas:

ANDI. **Mídia e Políticas Públicas de Comunicação.** Brasília, 2007.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. 13 ed. Trad. Carmen C. Varrialle [et al.]. Brasília: Ed. da UnB, 2000.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre a televisão**. Tradução de Maria Lúcia Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

_____. **A dominação masculina**. Tradução Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

COMPARATO, Fábio Konder. É possível democratizar a televisão? In: NOVAES, Adauto (org.). **Rede Imaginaria.** Televisão e Democracia. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

HALL, Stuart. **Representation**: **cultural representations and signifying practices**. Londres: Sage & Open University, 1997.

KYRILLOS, Gabriela de M.; ALMEIDA, Larissa F. Mídia: uma ferramenta a favor ou contra a redefinição das características de gênero? In: **Revista Habitus: revista eletrônica dos alunos de graduação em Ciências Sociais - IFCS/UFRJ**. Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p.88-103, dezembro. 2010. Semestral. Disponível em: www.habitus.ifcs.ufrj.br.

KUCINSKI, Bernardo; LIMA, Venício A. **Diálogos da Perplexidade – Reflexões críticas sobre a mídia.** Editora Fundação Perseu Abramo, São Paulo, 2009.

NOVAES, W. Ética e informação. In: **TV ao vivo.** ALMEIDA, C. (org.). São Paulo: Brasiliense, 1988.

STOLZ, Sheila. Gênero e *mass media* na realidade latino-americana contemporânea: desafios sócio-políticos para a construção de sociedades efetivamente democráticas e garantidoras dos direitos humanos. In: **Anais América Latina em Debate: II Seminário Nacional de Ciência Política da UFRGS. Fórum de Gênero, Direitos Humanos e Cidadania.** Porto Alegre, P. 01 – 20, 2009.

VENTURA, Zuenir. **1968: o que fizemos de nós**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008.

EDUCANDO O CORPO FEMININO: SAÚDE COMO UM *MAIS*, CORPO MOLECULAR E OTIMIZAÇÃO DA BELEZA NA REVISTA *CLAUDIA*

STRIM, Cíntia[1]
SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos[2]

Eixo temático: Corpo na mídia e a indústria de beleza/saúde

Resumo: Discutimos, aqui, como os conceitos contemporâneos *de saúde como um 'mais', molecularização do corpo* e *otimização da beleza* aparecem na revista *Claudia* e quais estratégias são utilizadas na produção dos corpos femininos na atualidade. Foram analisados todos os anúncios, matérias e reportagens de doze exemplares do artefato correspondentes ao período de julho de 2008 a junho de 2009. Os Estudos Culturais e os Estudos de Gênero foram utilizados como referencial teórico-metodológico ancorado na perspectiva pós-estruturalista. Os investimentos na potencialização do corpo, a necessidade de escrutinar o próprio corpo, a responsabilização do indivíduo em lidar com os riscos aos quais está exposto, a busca incessante por *mais* saúde e o consumo do próprio corpo são as questões principais discutidas neste estudo.

Palavras-chave: corpo, saúde, beleza

Abstract: We discuss how the contemporary concepts of *health as a 'plus', molecularization of the body and beauty optimization* appear in the magazine *Claudia* and what strategies are used in the production of the women's bodies nowadays. An analysis was made of all the advertisements, articles and reports from twelve issues of the magazine, corresponding to the period from July 2008 to June 2009. Cultural Studies and Gender Studies were used as a theoretical-methodological reference anchored on the post-structuralist view. Investments in strengthening the body, the need to scrutinize one's own body, individuals responsibilities in dealing with the risks they are exposed to, the constant search for *more* health and the consumption of one's own body are the leading issues discussed in this study.

Apresentando o estudo

Esta análise da Revista *Claudia*[3] está ancorada no campo dos Estudos Culturais, que entendem a cultura como "expressão das formas pelas quais as sociedades dão sentido e organizam suas experiências comuns; cultura como o material de nossas vidas cotidianas, como a base de nossas compreensões mais corriqueiras" (COSTA, 2002, p.107). E, também, como campo de lutas e disputas por significações permeadas por relações de poder.

A partir deste entendimento torna-se possível dizer que aquilo que somos hoje é fruto de escolhas que vão sendo feitas ao longo de nossas vidas, mas essas escolhas não são feitas de forma livre e 'independente', pois são provenientes de uma teia de relações continuamente

[1] Enfermeira, Mestre em Educação (PPGEDU-UFRGS). Secretaria Municipal de Saúde de Canoas/RS.
[2] Biólogo, Mestre e Doutor em Educação (PPGEDU-UFRGS) – PPGEDU/FACED-UFRGS.
[3] Revista de tiragem mensal, endereçada ao público feminino, editada pela Editora Abril desde maio de 1961.

transitórias que se dão nas diferentes instâncias culturais, que definem e produzem como as pessoas devem ser. Os Estudos Culturais preocupam-se em estudar essa teia de relações, as articulações entre cultura, produção de significados e poder.

Michel Foucault e seus comentadores destacam o lado produtivo do poder, alertando-nos que o poder não se presta somente para reprimir. Segundo esse autor, "se foi possível constituir um saber sobre o corpo, foi através de um conjunto de disciplinas militares e escolares. E a partir de um poder sobre o corpo que foi possível um saber fisiológico, orgânico" (FOUCAULT, 1979, p.148). Tal conhecimento sobre os corpos é também o que permite o governo sobre os corpos e o que tem demarcado o que deve ser feito em termos de cuidados com a saúde e aquilo que é considerado como 'risco' ou como 'saudável'.

Dessa forma, a representação de uma mulher saudável nos dias atuais não pode ser considerada a mesma de outros tempos. Do mesmo modo, a ideia de que o corpo magro é belo não é a mesma de épocas anteriores, assim como também são cambiantes as formas valorizadas de investimento sobre o corpo feminino (através da escolha de alimentos, de exercícios físicos, de tratamentos).

Assim, considerando o corpo como construído na cultura e na linguagem, e considerando as relações de gênero[4], parece possível pensar que *Claudia*, ao privilegiar determinados temas de saúde, ao mostrar certas imagens de corpos, ao definir como e para quem as pautas são escritas, colabora na produção e reprodução de características e comportamentos ditos femininos, estabelecendo e reforçando diferenças entre homens e mulheres, pontuando quais lugares devem ser ocupados por cada um. Maneiras de cuidar da saúde e os tipos de corpo feminino que são valorizados carregam as marcas das questões de gênero e do poder exercido sobre os corpos.

Modos de ler *Claudia*

A revista *Claudia* foi analisada desde uma perspectiva que a entende como constitutiva de modos de pensar a vida das mulheres, sobretudo na medida em que sugere diferentes tipos de práticas a serem seguidas por elas. Trata-se, portanto, de um artefato cultural que faz circular e produz determinados conhecimentos, sobretudo aqueles relacionados ao corpo, à saúde e à beleza, a partir de saberes especializados e centrados no consumo de informações e de produtos apresentados como naturais.

[4] No âmbito deste trabalho, parto do conceito de gênero em sua compreensão pós-estruturalista, cuja abordagem não considera o corpo como "uma entidade biológica universal", mas como "um construto sociocultural e linguístico, produto e efeito de relações de poder" (MEYER, 2007, p.16).

Nas primeiras incursões analíticas em busca de matérias sobre saúde, beleza e corpo em *Claudia* foi verificado que o conteúdo das matérias de saúde não era muito expressivo, já que geralmente os assuntos eram abordados a partir de notas ou comentários curtos nas seções correspondentes ao tema. Além disso, essas questões não estavam presentes exclusivamente em uma seção. É possível, por exemplo, encontrar temas referentes à beleza em uma propaganda de automóveis, em entrevistas com as celebridades, no editorial, nas notas das seções e nas reportagens, assim como na seção Horóscopo.

Dessa forma, já que os temas 'saúde, beleza e corpo' percorrem e atravessam todas as páginas do artefato, foi necessário analisar toda a Revista: anúncios, notas, reportagens, opiniões das leitoras, colunas, seções e editoriais. O propósito foi o de olhar para cada exemplar da Revista como um 'grande e único' texto, buscando nele 'pinçar' como a temática corpo/saúde/beleza, constituída e atravessada por relações de gênero, estava apresentada.

A partir das primeiras análises do material, foi possível perceber que o enfoque deste trabalho seria o corpo. É o corpo que tem que ter mais saúde, ser mais belo, manter a juventude. É nele que os cuidados e técnicas devem agir. O corpo é o projeto a ser continuamente configurado, talhado, construído. Os esforços, o tempo e as inquietações atuais são destinados a ele.

Para empreender a análise foram utilizados como conceitos-ferramenta aqueles apresentados e discutidos por Nikolas Rose (2007) e Renato Janine Ribeiro (2003), quais sejam, o de molecularização do corpo, de otimização da beleza e de *saúde como um mais*. As discussões empreendidas por Luiz David Castiel (2007) também foram consideradas. A intenção, aqui, foi problematizar como estes temas têm ocupado um lugar de verdade e como colaboram na construção das subjetividades e nas estratégias de governamento dos corpos. A questão que se põe é que a partir dessas tecnologias, novas maneiras de viver e outros modos de ser mulher são produzidos a partir de uma revista feminina que ensina às mulheres a adotarem práticas de cuidado com o corpo.

Escrutinamento do corpo e otimização da beleza

Os cuidados com o corpo e o seu embelezamento têm sua história. Denize Sant'Anna (1995) argumenta que as "as formas de problematizar as aparências, os modos de conceber e de produzir o embelezamento não cessam de ser modificados" (p.121). Assim, ao olhar para o passado, para o conjunto de práticas de cuidado de si, pode-se com mais facilidade desnaturalizar o que nos parece dado. Observar como os cuidados com o corpo mudam e se

transformam permite compreender que tais práticas são construídas, e que as verdades que regulam os corpos são modificadas ao longo do tempo.

Atualmente, o corpo é alvo de uma infinidade de investimentos e preocupações com seu aspecto, com sua juventude e com sua saúde. Tais transformações, os modos para atingi-las, bem como os produtos a elas associados são apresentados extensivamente em programas de TV, jornais, revistas, sites e *blogs* na Internet.

Ao corpo são destinadas infinitas práticas na tentativa de mantê-lo de acordo com as aspirações contemporâneas. Francisco Ortega (2008) é um dos autores que trata da importância atual do corpo – da centralidade do corpo – na formação das subjetividades. O autor sinaliza que apesar das práticas de cuidado com o corpo não serem exclusivas da época atual, elas diferem das práticas ascéticas cristãs adotadas na Antiguidade – que visavam o corpo e a alma[5].

Hoje o que vale é o corpo, ele é o centro das práticas cotidianas. Práticas que são compartilhadas, que acabam por reunir as pessoas, que produzem outra forma de sociabilidade que não mais agrupa as pessoas por raça e classe, "mas segundo critérios de saúde, performances corporais, doenças específicas, longevidade, entre outros" (ORTEGA, 2008, p.30). A essa forma de sociabilidade tem-se conceituado como *biossociabilidad*e.

A cultura da aparência corporal produz e traduz quem somos, faz com que o corpo ultrapasse os limites da carne e corresponda à alma. Define a que grupos pertencemos e como devemos agir. *Claudia* parece se inserir neste modo contemporâneo de conduzir a vida, no qual o foco é o corpo. Mesmo que ela não seja uma revista que se destina ao corpo e à saúde especificamente como tantas outras disponíveis no mercado, o investimento no corpo (e, consequentemente, na saúde e na beleza) constitui seu principal enfoque.

Nikolas Rose (2007, p.11) refere que ainda vivemos e percebemos nossos "corpos no nível 'molar', na escala de membros, órgãos, tecidos, fluxo sanguíneo, hormônios e assim por diante"[6]. Apesar disso, ele também destaca que uma nova compreensão de corpo, no nível molecular (referente ao DNA, aos genes, às informações genéticas), tem ocupado um espaço crescente na medicina e na própria vida das pessoas[7]. Apesar de *Claudia* não ser um artefato especializado em questões referentes à molecularização do corpo, é interessante analisar e mostrar como este tema aparece em revistas como essa (com assuntos diversos e voltada à

[5] Para o autor, "a ideia de uma ascese exclusivamente corporal, as bioasceses contemporâneas, é completamente estranha para o pensamento antigo" (ORTEGA, 2008, p.23).
[6] Traduzido por Luís Henrique Sacchi dos Santos.
[7] As inovações da tecnobiomedicina fazem, de certa forma, parte da vida contemporânea. Mesmo que as pessoas não saibam exatamente o significado de termos como 'DNA' e 'nanosferas', elas se apropriam desses termos que circulam em uma infinidade de artefatos.

população feminina) e como contribui para a produção do que é ser mulher neste contexto de avanços tecnológicos que tem modificado as formas de ser e de estar no mundo, que está implicado no "estilo 'molecular' de pensar sobre a própria vida" (ROSE, 2007, p.11).

A partir da análise do material estudado, pode-se dizer que a Revista *Claudia* emprega, de forma quase corriqueira, termos que fazem referência ao corpo molecular, porém, quando se trata de falar dos tratamentos e procedimentos que são destinados para dar conta nos danos no DNA da pele, por exemplo, é no corpo molar que as leitoras devem procurar intervir.

Outro conceito utilizado para empreender este estudo, foi o conceito de medicina de revista utilizado por Paul Crawshaw (2007). Esse autor observa que, na atualidade, aspectos da vida que antes não eram considerados do âmbito da área da saúde passam a ser "problemas médicos", sinalizando para uma nova maneira de entendimento do corpo e de suas possíveis mazelas. O autor sinaliza que há uma ampliação do olhar clínico e da fiscalização da medicina em áreas da vida como envelhecimento, parto, uso de álcool, entre outras, o que aponta para uma redefinição dos "problemas médicos". As questões de saúde têm extrapolado seu campo específico de estudo e estão circulando em diferentes meios (como nas revistas), aparecendo em várias instâncias da vida cotidiana. Embaralhadas com assuntos como estilo de vida, gênero e identidade passam a compor os mais recentes e complexos conceitos de saúde.

A partir das análises de Nikolas Rose e de Paul Crawshaw, é possível dizer que a tendência de molecularização do corpo e a difusão de informações médicas e das inovações tecnológicas ao público leigo presentes na Revista *Claudia*, modificam a maneira de entendermos nossas vidas, a forma como lidamos com nossos 'eus'.

Cabe aqui questionar como o termo saúde tem sido definido e quais condições permitiram e permitem que este conceito esteja se embaralhando com outros a ponto de tornar-se tarefa difícil delimitar suas fronteiras e definir o que compete ao campo estrito da saúde fazer. Conforme Luis David Castiel, nas últimas décadas, entraram em vigência, em diferentes níveis, os discursos da Nova Saúde Pública, que utiliza estratégias "como promoção e educação em saúde, *marketing* social, *screening* diagnóstico, imunização, participação comunitária e políticas públicas de saúde [...]" (CASTIEL, 2007, p.25). Referindo à Promoção da Saúde, Paulo Buss (2003) destaca que o principal enfoque desse conceito reside na diferença que ele estabelece com aquele de prevenção de doenças, que considera saúde como ausência das mesmas. Assim, passa-se da ideia de que a saúde é mera ausência de doenças (ou seja, saúde como o estado zero de doenças) para a ideia de que saúde é algo que é promovido, algo para o qual se precisa fazer alguma coisa a fim de se atingir dados objetivos.

A procura por "mais" saúde pode ser mais bem entendida nas palavras de Rose (2007), que refere que as diferentes tecnologias biomédicas de diagnóstico têm nos tornado "protodoentes". Com essa ideia, o autor argumenta que hoje vivemos em um tipo de gradiente localizado entre dois pólos opostos, representados como estados "mais" saudáveis e "mais" doentes – nós estaríamos oscilando entre estes dois extremos. A partir dessa compreensão é que se torna possível dizer que não estamos saudáveis ou doentes como estados opostos, excludentes, mas que nos encontramos em estado de "protodoentes", buscando por "mais saúde" na medida em que rastreamos e escrutinamos antecipadamente todas as possibilidades potenciais de doença.

Na Revista *Claudia*, as mamas parecem ser um bom exemplo das estratégias utilizadas para reforçar a necessidade da vigilância constante sobre o corpo: são apresentadas informações sobre câncer de mama em notas na Seção A Sua Saúde; "celebridades" trazem sua história com o câncer de mama; especialistas participam do Fórum pela Mulher Brasileira – cujo tema é o câncer de mama; é lançada a Campanha "Claudia defende esta causa" – que pergunta: "*Você é capaz de achar um caroço no seio*?" e na Seção *Claudia on line* são publicados testes e respostas a dúvidas das internautas. Deste modo, *Claudia* fornece muitas informações na tentativa de 'preparar' as mulheres na condução de suas vidas, nas quais as práticas cotidianas acabam sendo resignificadas.

Estilo de vida ativo e alimentação: estratégias para o corpo 'perfeito'

Alex Branco Fraga (2005) aponta as diferenças entre "prática de atividades físicas" e "estilo de vida ativo". Para o autor, a educação física caminha na direção de "aumentar o conhecimento geral sobre os benefícios à saúde de uma vida ativa e os riscos provenientes de uma vida sedentária" (p.50), extrapolando, assim, os limites da prática de atividade física. Nos dias de hoje, a prática de exercícios físicos está necessariamente arraigada às questões de saúde. O estilo de vida ativo corresponde ao que se espera da mulher atualmente: que seja prática, dinâmica, versátil e flexível para dar conta de todos os seus afazeres.

Apesar de não ser uma revista especializada e destinada à boa forma (como outras disponíveis no mercado), *Claudia* sugere exercícios físicos conforme o tempo que a mulher tem disponível no dia: para aquelas que têm cinco minutos, exercícios para fortalecer o abdome podem ser feitos dentro do carro no trânsito congestionado. Se há a disponibilidade de uma hora, a mulher pode "*chutar o stress (e as gordurinhas)*" através de aula de boxe, por exemplo. Não há, assim, justificativa para não alcançar a boa forma.

Paula Sibilia (2009) refere que as aflições das pessoas na atualidade estão muito relacionadas à "inadequação corporal" e à "falta de *fitnes*s". A prática de exercícios físicos – um imperativo nas páginas da Revista – constitui um "marcador da capacidade de um indivíduo para a auto-regulação", conforme aponta Deborah Lupton (2000, p.29). A diminuição da gordura corporal, a manutenção de músculos firmes e delineados e o bem-estar são alguns dos benefícios àqueles que conseguem manter o controle sobre o próprio corpo. Parece, porém, que o mais importante é que a prática de atividade física regular tem ofertado ao indivíduo uma "força de caráter pessoal de alguém auto-contido e dedicado a uma causa comum, o corpo como um signo externo de uma posição moral interna" (Ibid).

Além da necessidade de manter o controle do corpo através de atividades físicas, os cuidados com a alimentação aparecem com bastante destaque na Revista. Em *Claudia* a alimentação é apontada como um dos principais mecanismos para a obtenção de saúde e para a potencialização e remodelagem do corpo. O tema figura desde os anúncios (nos quais aparecem alimentos enriquecidos, com menos sal, com menos calorias), nas notas (nas quais se diz o que comer para obter tal vantagem) e nas matérias. Alimentos são descritos como grandes vilões para o corpo ou como poderosas armas contra os males que nos cercam (gordura, envelhecimento, doenças). As Revistas trazem inúmeras informações acerca do que se deve (ou não) comer nos dias de hoje. São também enfatizados os alimentos que estão na moda, os alimentos "*redimidos"*, os alimentos que hoje fazem mal. Tais compreensões acerca da alimentação, apresentadas em diferentes partes da Revista, mostram que o que é considerado verdade em termos de alimentação vai se modificando ao longo do tempo, pautando outros hábitos que modificam as condutas das pessoas.

Claudia aponta, com aporte da ciência, como a mulher deve alimentar-se, colocando este ato de cuidado de si como um importante marcador de estilo de vida que previne doenças, redesenha as formas anatômicas e potencializa o corpo. Assim, é possível dizer que a decisão que tomamos ao escolher determinados alimentos em detrimento de outros está envolta em uma complexa rede de saberes: aprendemos a comer em casa com nossos familiares, na escola, nos programas de TV, nas revistas. A partir dessas escolhas (daquilo que comemos), definimos quem somos: "o jeito de comer define não só aquilo que é ingerido, como também aquele que o ingere" (DaMATTA *apud* MACIEL, 2005, p.49).

É interessante observar que, mesmo com tantas estratégias e táticas para dominar o corpo, algo escapa. Ortega (2008, p.13) alerta para "o fato paradoxal de que o aumento de controle e atenção sobre o corpo produz uma maior incerteza sobre ele", pois com tantos

recursos tecnológicos e informações disponíveis, a insegurança, o desânimo e a insatisfação com o corpo aumentam.

Consumo do próprio corpo

Em meio às primeiras observações da Revista *Claudia*, a temática do consumo[8] apareceu de maneira significativa. Consumo de produtos, de medicamentos e de 'receitas' para uma vida saudável e, de maneira mais sutil, consumo de estilos de vida. É deste modo que *Claudia* parece se inserir, produtivamente, nas verdades contemporâneas sobre o corpo. Em outras palavras, a Revista parece estar em perfeita sintonia com aquilo que se diz, hoje, sobre o corpo. Na sua condição de mídia de massa, endereçada a um dado tipo de público feminino, a Revista se vale do excesso e da velocidade da veiculação de informações, como marcas da sociedade de consumidores, para difundir e produzir leitoras e consumidoras de saúde e de beleza numa dada direção.

A constante busca pela otimização do corpo, da beleza e da saúde constitui-se em um estilo de vida que carrega consigo um conjunto de conhecimentos, práticas e procedimentos a serem adotados. A (auto)vigilância e o (auto)controle estão intimamente implicados nesse processo.

Claudia opera na lógica da *medicina de revista* ao apresentar às leitoras leigas dados de pesquisas e informações médicas que acabam por fazer parte do dia-a-dia, dos produtos e das informações a serem consumidas por essas mulheres e, assim, acabam também por produzir outro tipo de 'cidadãs'. Rose (2007) afirma que tais tentativas de educar as pessoas sobre medicina, ciência e tecnologia fazem parte das estratégias de produção daquilo que ele denomina "cidadão biológico". Com a importância da corporalidade e com as inovações biomédicas (principalmente com os processos de molecularização do corpo) as pessoas têm assumido novas práticas de cidadania, resultado da emergência de novas formas de subjetivação. Tornam-se responsáveis e assumem posições ativas em relação à sua saúde e ao seu bem-estar e passam a entender suas vidas de outras maneiras. Isto, segundo o autor, nada mais é do que uma forma de governamento: controlar e vigiar as escolhas feitas pelas pessoas.

[8] É importante destacar as bases referenciais que foram utilizadas para conceituar consumo. Neste trabalho, de acordo com Everardo Rocha (2006, p.16) "o consumo assume posição proeminente como estruturador de valores e práticas que regulam relações sociais, definem mapas culturais e constroem identidades". O consumo está envolvido na constituição das identidades e subjetividades. Assim sendo, ele não é compreendido como fenômeno apenas econômico, mas como fenômeno cultural.

‘A vida está sendo conduzida a partir do saber acerca dos cuidados corporais, dos níveis normais de glicose e colesterol, de informações sobre as doenças. E esta condução nada mais é do que uma estratégia de governamento que molda e configura os sujeitos contemporâneos.

Para Renato Janine Ribeiro (2003) há uma mudança no conceito de saúde, pois se antes se pensava saúde como ausência de doenças, hoje se pensa, de modo crescente, a saúde como um *mais*, como algo que vem a ser adicionado a um estado anterior – como se a própria passagem por um dado agravo ou a simples possibilidade ou risco de algum agravo funcionasse como um importante momento pedagógico para ‘investir’ na saúde, na sua otimização. Trata-se de um *mais* que está sempre sendo procurado e que precisa ser alcançado e conquistado.

Há uma rede de saberes que produzem jeitos de ser e que regulam as condutas. *Claudia* aí se encontra: pautando o que devemos comer; estipulando os exercícios físicos que devemos realizar; orientando quais produtos devemos utilizar para otimizar a beleza e evitar o envelhecimento e divulgando informações para que possamos conhecer, fazer escolhas e agir *mais* nos nossos corpos. O corpo de *Claudia* é, assim, um exemplo a ser seguido pelas leitoras, posto que resultado de inúmeros investimentos que, ao final, vão fazê-lo o ‘mais natural’ possível.

Referências:

BUSS, Paulo Marchiori. Uma introdução ao conceito de promoção da saúde. In: CZERESNIA, Dina; FREITAS, Carlos Machado (Orgs.). *Promoção da saúde* – conceitos, reflexões, tendências. Rio de Janeiro: Editora da FIOCRUZ, 2003, p.15-38.

CASTIEL, Luis David; DIAZ, Carlos Alvarez-Dardet. *A saúde persecutória*: os limites da responsabilidade. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2007.

COSTA, Marisa Vorraber. Novos olhares na pesquisa em educação. In: _____ (Org.). *Caminhos investigativos*: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.13-22.

CRAWSHAW, Paul. Governing the healthy male citizen: men, masculinity and popular health in Men’s Health magazine. *Social Science & Medicine*. London, vol. 65, n.8, 2007, p.1606-1618.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FRAGA, Alex Branco. *Exercício da informação* –governo dos corpos no mercado da vida ativa. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tese de Doutorado. 2005.

LUPTON, Deborah Lupton. Corpos, prazeres e práticas do eu. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v.25, n.2, jul/dez 2000, p.15-48

MACIEL, Maria Eunice. Identidade cultural e alimentação. In: CANESQUI, Ana Maria; GARCIA, Rosa Wanda Diez (Orgs.). *Antropologia e nutrição*: um diálogo possível. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2005, p.49-56.

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

ORTEGA, Francisco. *O corpo incerto*: corporeidade, tecnologias médicas e cultura contemporânea. Rio de janeiro: Garamond, 2008.

RIBEIRO, Renato Janine. Novas fronteiras entre natureza e cultura. In: NOVAES, Adauto (Org.). *O homem-máquina* – a ciência manipula o corpo. São Paulo: Companhia das Letras, 2003, p.15-36.

ROCHA, Everardo. Coisas estranhas, coisas banais: notas para uma reflexão sobre o consumo. In:_____ *et al*. *Comunicação, Consumo e Espaço Urbano*: novas sensibilidades nas culturas jovens. Rio de Janeiro: PUC-Rio, Mauad Ed., 2006, p.15-34.

ROSE, Nikolas. Inventando nossos eus. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Nunca fomos humanos* – nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p.137-204.

SANT'ANNA, Denize Bernuzzi. Cuidados de si e embelezamento feminino: fragmentos para uma história do corpo no Brasil. In:_____(Org.). *Políticas do corpo*. São Paulo: Editora Estação Liberdade, 1995, p.121-140.

SIBILIA, Paula. O bisturi de software (ou como fazer um "corpo belo" virtualizando a carne impura?). Disponível em www.scribd.com.br/doc 8698273/O-Bisturi-de-Software-Paula-Sibilia. Acesso em jun/2009.

ENSINA-ME A "VIVER POSITIVAMENTE": UMA ANÁLISE CULTURAL DAS PEÇAS PUBLICITÁRIAS DA COCA-COLA COMPANY

RIPOLL, Daniela
OLIVEIRA, Aline de
PAIM, Eduardo Garcez
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Luterana do Brasil

Eixo Temático: Corpo na mídia e a indústria de beleza/saúde

Resumo: Este trabalho tem o objetivo de analisar a recente campanha publicitária da *Coca-Cola Company* Brasil, "*Viva positivamente!*". A partir dos Estudos Culturais, dos Estudos de Mídia e das discussões pós-modernas acerca do consumo do corpo e de determinados estilos de vida na mídia, pretende-se discutir o crescente movimento de "redenção" ou, ainda, de "absolvição" do consumo, construído pedagógica e culturalmente como algo positivo e relacionado à melhora do corpo e da qualidade de vida dos sujeitos na contemporaneidade. O corpus analítico está composto por seis peças publicitárias veiculadas na revista VEJA no primeiro semestre de 2011, bem como por outros materiais publicitários. Esta investigação encontra-se em andamento, já que a cada semana são lançadas novas peças publicitárias e novos vídeos e filmetes. Este foi, na verdade, um exercício para pensarmos nas "lições", ensinamentos e condutas que são enfatizadas relativamente ao corpo e à vida de maneira mais ampla através das peças publicitárias de uma poderosa empresa multinacional.

Palavras-chave: Consumo do corpo; Estudos de Mídia; Estudos Culturais

Abstract: This work aims to analyze the recent advertising campaign for *Coca-Cola Company Brazil*, "Viva Positivamente!". From the theoretical perspective of Cultural Studies, Media Studies and postmodern discussions about the consumption of the body and certain lifestyles in the media, we discuss the growing movement of "redemption" of consumption, educational and culturally constructed as something positive and related to the body and life improvement of the subjects in contemporary times. The analytical corpus is composed of six ads published in VEJA magazine in the first half of 2011, as well as by other advertising materials. This research is in progress, since each week are released new advertising pieces and new videos and films. This was, in fact, an exercise to look at the "lessons" that are emphasized in relation to the body and life in general through the advertising pieces of a powerful multinational company.

Keywords: Body consumption; Media Studies; Cultural Studies

Introdução

O presente trabalho, que integra o projeto "Biofantasias, biomanias, bioforias: as pedagogias da mídia e a espetacularização da bio(tecno)logia na contemporaneidade", tem o objetivo de analisar a recente campanha publicitária da *Coca-Cola Company* Brasil, "*Viva positivamente!*". A partir dos Estudos Culturais, dos Estudos de Mídia e das discussões pós-

modernas acerca do consumo do corpo e de determinados estilos de vida na mídia, pretende-se discutir o crescente movimento de "redenção" ou, ainda, de "absolvição" do consumo, construído pedagógica e culturalmente como algo positivo e relacionado à melhora do corpo e da qualidade de vida dos sujeitos na contemporaneidade.

O corpus analítico está composto por seis peças publicitárias veiculadas na revista VEJA no primeiro semestre de 2011, bem como imagens de outdoors (na cidade de Porto Alegre), de rótulos de alguns produtos, de informações e vídeos disponibilizados no *hotsite* da Campanha, bem como de outros materiais publicitários (tal como o cartaz do prêmio *Pemberton por uma vida mais saudável* – 2ª edição).

A Campanha *Viva Positivamente!*

A *Coca-Cola* Brasil lançou cerca de vinte campanhas e *slogans* desde a instalação da marca no país em 1942, quando a primeira fábrica foi inaugurada no Rio de Janeiro. As campanhas mais conhecidas, notadamente, foram "Coca-Cola é isso aí", "Emoção pra valer", "Sempre Coca-Cola" e "O lado Coca-Cola da vida". O investimento anual em publicidade da *Coca-Cola* Brasil é estimado em 2,5 bilhões de reais (dados de 2011), e prevê-se um investimento de 11 bilhões de reais em marketing e infraestrutura até 2014 (ano em que o Brasil sediará a Copa do Mundo)[1].

Em 2008, a *Coca-Cola* Brasil lançou a "*Plataforma Viva Positivamente*" que, segundo dados retirados de seu site, "integra todas as ações de sustentabilidade da empresa, estabelecendo metas ambiciosas para cada um dos sete pilares: Água, Embalagens Sustentáveis, Energia e Clima, Comunidade, Benefícios das Bebidas, Vida Saudável e Ambiente de Trabalho". Tal plataforma não é apenas uma campanha publicitária e, sim, da exposição dos "princípios, valores e áreas de atuação prioritárias para que a operação da organização esteja em linha com um contexto de desenvolvimento econômico e social que leve em conta a preservação ambiental". Além disso, o site da *Coca-Cola* Brasil afirma que a campanha "*Viva Positivamente*" conta com diversos materiais publicitários (site; peças publicitárias publicadas em jornais e revistas de circulação nacional; *outdoors* e filmetes publicitários veiculados em canais da TV aberta e fechada).

[1] Disponível em http://www.cocacolabrasil.com.br

"*Viva Positivamente*" foi desenvolvida pela agência de publicidade DPZ (Dualib, Petit & Zaragoza Propaganda[2]) e tem como objetivo, segundo seus mentores[3], "incentivar um estilo de vida mais saudável, mostrando que simples movimentos do dia-a-dia – como pedalar, divertir-se, cuidar, caminhar, subir, dormir, superar-se e preservar – podem fazer a diferença para cada indivíduo e para os que com ele convivem". Na mídia impressa, em especial, foram veiculadas oito peças publicitárias em nível nacional e que "trazem mensagens que associam as bebidas refrescantes, que atendem às diversas ocasiões de consumo, gostos e estilos de vida, à sensação de bem-estar". Cada uma das peças é dedicada a um produto do portfólio da empresa – e, no presente artigo, tal como já mencionado anteriormente, nos ocuparemos da análise de seis dessas peças.

Segundo Marco Simões, vice-presidente de Comunicação e Sustentabilidade da *Coca-Cola* Brasil, a campanha é um convite para que as pessoas dediquem mais atenção ao bem estar próprio e à conservação do planeta[4]. Para ele, "vivemos em um momento de grandes mudanças, no qual a ciência já demonstrou o que é necessário fazer para viver com saúde, ao mesmo tempo em que conhecemos os riscos que o nosso mundo corre do ponto de vista do clima e da sustentação da vida. E aqui queremos, como empresa, dar nossa contribuição em favor de uma mudança positiva".

De certa forma, neste artigo, tentaremos problematizar essa suposta contribuição da *Coca-Cola* Brasil para uma "mudança positiva" de modos e estilos de vida contemporâneos.

Os corpos na sociedade de consumo

Para Santaella (2004), vivemos um paradoxo na contemporaneidade: a subjetividade é cada vez mais construída, nas Ciências Humanas, como "descentrada", "instável" e "subversiva", ao mesmo tempo em que "as práticas regulatórias das instituições sociais continuam a governar os indivíduos de uma maneira que está, mais do que nunca, ligada às antigas características que o definem como um 'eu'" (p. 125). Assim, segundo ela (op. cit.), "enquanto, de um lado, os discursos filosóficos e sociais expõem, com todos os tipos de argumentos, as contradições e inadequações das definições estáveis e acabadas do eu, de outro lado, as mídias em geral trabalham freneticamente pela preservação da 'ideia do eu' que dá fundamento às práticas regulatórias institucionais".

[2] A DPZ é uma empresa brasileira, com agências em São Paulo, Brasília, Rio de Janeiro e Vitória, além de contar com algumas agências associadas, que atuam inclusive internacionalmente. A empresa atua há cerca de 40 anos no mercado, é bastante premiada e vêm produzindo as campanhas da *Coca-Cola* desde 2008.

[3] Disponível em http://www.cocacolabrasil.com.br/release_detalhe.asp?release=254&Categoria=30

[4] Disponível em http://www.cocacolabrasil.com.br/release_detalhe.asp?release=254&categoria=30&chave=produtos

Nesse sentido, outra questão que movimenta a referida autora é a seguinte: quem ganharia o coração dos incautos no que diz respeito à ideia de constituição do eu na contemporaneidade? Santaella responde que

> certamente, as mídias, pois as imagens, que elas incessantemente passam, dão robustez ao imaginário que alimenta as miragens do ego. Para se dar conta disso, basta atentar para a popularidade das problemáticas psi nas mídias, para as demandas por toda espécie de terapia e pela enorme quantidade de todo tipo de conselheiros. Não parece haver outro caminho para a grande maioria dos seres humanos senão se reconhecer, se relacionar consigo mesmos e com suas vidas de acordo com os discursos, as imagens das mídias e os pressupostos em que se sustentam. Ora, nas mídias, aquilo que dá suporte às ilusões do eu são, sobretudo, as imagens do corpo, o corpo reificado, fetichizado, modelizado como ideal a ser atingido em consonância com o cumprimento da promessa de uma felicidade sem máculas (SANTAELLA, 2004, p. 125-126)

"Compre" e "viva positivamente" são os dois apelos que a *Coca-Cola* Brasil faz aos sujeitos contemporâneos – e esses apelos se traduzem tanto na direção da construção de um corpo positivamente saudável (que se supera, que caminha, que pedala, que curte a vida) quanto na direção da instituição de pensamentos e atitudes positivas (em termos culturais, sociais, ambientais etc.) via consumo. Também é importante considerar a popularidade que o mantra psicológico do "positive thinking" (pensamento positivo) vem adquirindo na cultura contemporânea – dada a emergência de *best sellers* da literatura de autoajuda como *The Secret* (de Rhonda Byrne) e seus predecessores, *O Poder do Pensamento Positivo*, escrito por Norman Vincent Peale, e *As Sete Leis Espirituais do Sucesso*, do indiano Deepak Chopra[5].

Bauman (2008) destaca que o consumo é, aparentemente, uma atividade trivial: considerando apenas as nossas necessidades básicas, ele é uma condição, uma necessidade permanente para a sobrevivência dos seres humanos. Mas o consumo tem, visivelmente, desempenhado na pós-modernidade muitos outros papéis: consome-se, hoje, muito além de apenas bens e serviços, mas ideias, atitudes, *status* social, modos de vida, afetos, determinados tipos de corpo, liberdade, bem-estar etc. Canclini (2006) propõe uma definição mais ampla para consumo: "o conjunto de processos socioculturais em que se realizam a apropriação e os usos dos produtos" (p. 60). Segundo o referido autor, "esta caracterização ajuda a enxergar os atos pelos quais consumimos como algo mais do que simples exercícios de gostos, caprichos e compras irrefletidas, segundo os julgamentos moralistas, ou atitudes individuais, tal como costumam ser explorados pelas pesquisas de mercado" (p. 60).

[5] A ditadura do "positive thinking" será abordada brevemente na próxima seção.

Consumir, no entendimento de Canclini, não é necessariamente um ato individual e isolado, mas algo que faz parte do ordenamento político de cada sociedade – "é um processo em que os desejos se transformam em demandas e em atos socialmente regulados" (CANCLINI, 2006, p. 65).

A ditadura do "*positive thinking*"...

Miller, Sherman e Christensen (2010) afirmam que, nos últimos anos, os pesquisadores deram maior atenção à construção da chamada "psicologia positiva" e suas possíveis consequências à saúde da população, principalmente no que diz respeito à morbidade, a mortalidade e a adaptação dos sujeitos à doença e a outras formas de adversidade. Muitos têm sido os estudos voltados para a demonstração de que uma atitude positiva com relação à vida – e essa atitude positiva seria frequentemente associada à questões envolvendo "controle e auot-controle", "domínio", "aperfeiçoamento pessoal", "crescimento pessoal", "perdão", "gratidão", "esperança", "otimismo" e "espiritualidade", dentre outras – levaria à superação de adversidades e doenças (câncer, doenças cardiovasculares, depressão etc.). Tais estudos têm crescido consideravelmente e têm se tornado muito populares nos Estados Unidos, mas eles também têm sido objeto de muita controvérsia.

Aspinwall e Tedeschi (2010) afirmam que a aparente "explosão" da pesquisa acerca da "psicologia positiva" inclui múltiplos campos teóricos, tendo em comum o foco no que chamam de "funcionamento humano positivo". Segundo os referidos autores (op. cit.), Seligman e Csikszentmihalyi (2000) cunharam o termo e organizaram o campo da "psicologia positiva" em torno de três temas ("experiências positivas", "personalidades positivas" e "instituições e comunidades positivas"), mas "os psicólogos têm, há muito tempo, se preocupado em entender como as pessoas respondem à adversidade (medida por meio de conceitos como adaptação, resiliência, prosperidade e crescimento), e se fatores particulares pessoais, sociais e de desenvolvimento podem proteger a saúde física e mental a longo prazo" (p. 5).

Tanto o trabalho de Coyne, Tennen e Ranchor (2010) quanto o de Aspinwall and Tedeschi (2010) demonstram preocupações acerca dos perigos de versões populares (ou, ainda, "popularescas") da psicologia positiva, com sua ênfase aparentemente implacável na imposição do otimismo, da felicidade individual e do crescimento pessoal não importando as circunstâncias. O problema, afirmam os primeiros autores citados, "é que o público em geral pode vir a acreditar que pode derrotar o câncer apenas pensando positivamente, e que se

alguém não está respondendo bem a um tratamento, esse alguém não está pensando 'positivamente o suficiente', pode não estar rindo o bastante, ou pode não estar sendo suficientemente espiritualizado" (COYNE, TENNEN e RANCHOR, 2010, p. 36). Também é importante considerar que tanto Aspinwall e Tedeschi (2010) quanto Coyne, Tennen e Ranchor (2010) condenam o chamado "terrorismo açucarado" (a alegação de que uma pessoa não se dá bem na vida porque a encara, sempre, de modo negativo), a frequente culpabilização da vítima e a promoção de versões midiáticas da "psicologia do pensamento positivo" voltadas apenas para o lucro. Nos Estados Unidos, livros de autoajuda e sites de "life coaching" (envolvendo a psicologia positiva) oferecem dicas e técnicas que, dizem, promovem a felicidade dos sujeitos. No Brasil, por exemplo, o Instituto Brasileiro de Coaching (IBC) oferece o "Professional & Self Coaching", que

> vai além da proposição básica do Coaching, pois atua nos níveis mais profundos da nossa estrutura comportamental a fim de despertar a melhor pessoa que podemos ser. A metodologia foi desenvolvida a partir da integração dos principais modelos de desenvolvimento humano: Coaching Comportamental, Coaching Integral, Coaching Ontológico, The Inner Game, PNL, Neurociências e Psicologia Positiva. Quando estamos centrados em quem realmente somos, vivemos mais profundamente conectados conosco e com os outros. Reencontrar e apoiar essa conexão é o elemento essencial para curar nosso mundo, atingir o sucesso, alavancar resultados e ajustar comportamentos[6].

É importante considerar que não se está, aqui, fazendo a defesa da "psicologia positiva"; também não se está afirmando, neste artigo, que a mídia (sempre ela!) distorceria a Ciência, a Psicologia ou o que quer que seja – o que se está querendo dizer é que algumas das estratégias de marketing da *Coca-Cola Company* envolvem, estranhamente, alguns elementos do movimento do "positive thinking" e da autoajuda associados ao consumo de seus produtos. Poder-se-ia perguntar, então: desde quando? Como isso se dá? Com quais objetivos? Quais as possíveis consequências disso?

[6] Uma pessoa que se submete ao processo de Coaching, ao final, desenvolveria (supostamente!) as seguintes habilidades: a) torna-se mais produtivo; b) atinge, consistentemente, um desempenho mais alto em tudo que faz; c) aumenta sua confiança e habilidade; d) aprende mais e vence os bloqueios para aprender melhor; e) esclarece o que quer e o que pode dar nos seus relacionamentos; f) os seus relacionamentos tornam-se melhores; g) sua vida torna-se mais equilibrada; h) adquire mais flexibilidade; i) recebe estimulo intelectual ao discutir idéias importantes; j) torna-se mais criativo; l) transforma-se mais na pessoa que quer Ser; m) torna-se um modelo para os outros; n) tem uma vida mais realizada e feliz; o) adquire clareza de objetivos e valores; p) melhora seu panorama a curto, médio e longo prazo; q) decide melhor; r) propicia o potencial para o avanço no seu trabalho e melhores perspectivas de vida; s) atinge nível de excelência na melhor pessoa que pode ser. Fonte: http://www.ibccoaching.com.br/coaching_professional_self.php

Alguns resultados parciais

Todas as peças publicitárias examinadas têm, em princípio, uma mesma configuração básica – sobre um fundo branco, abre-se uma espécie de janela em forma de garrafa, dentro da qual todas as ações se desenvolvem. A chamada "Encontre sua fórmula de viver positivamente", sempre posicionada no campo superior esquerdo, vem acompanhada das palavras "caminhar", "pedalar", "superar-se", "divertir-se" e "preservar". Estas são, na verdade, as respostas – as soluções propostas pela *Coca-Cola* Brasil para que consigamos viver uma vida positiva. Há uma espécie de convite para que os sujeitos compartilhem atitudes e modos de ser e de viver positivos – e o consumo de produtos da *Coca-Cola* proporcionaria (ou melhor, pretenderia proporcionar) tal positividade.

A primeira "atitude positiva" que examinaremos, aqui, é "pedalar". A peça publicitária em questão apresenta uma janela na forma do isotônico *i9*, "bebida leve que mantém a disposição de forma saudável[7]". Dentro da janela, vê-se um homem de terno e gravata, sorridente, pedalando de braços abertos. A imagem evoca satisfação, movimento e liberdade – apesar das roupas, num primeiro momento, não combinarem, aparentemente, com a ação "pedalar". A mensagem, inserida no canto inferior direito da peça publicitária, diz o seguinte:

> Ir para o trabalho pedalando pode ser um jeito saudável e divertido de escapar do trânsito. Além disso, pedalar queima calorias e não polui o meio ambiente. **Viver bem pode ser simples como andar de bicicleta e gostoso como i9, que mata sua sede ajudando a manter a disposição o dia todo.**
> A *Coca-Cola* Brasil é i9® e mais 150 produtos. *Coca-Cola* Brasil. Viva Positivamente!

Aqui, a "receita" para viver bem, de forma saudável, ambientalmente responsável e positiva, é mostrada como sendo "simples" e "gostosa" como o produto em questão (e os seus mais de 150 produtos co-irmãos). O texto convoca o consumidor a perder peso (queimar calorias), movimentar-se e não poluir o ambiente, mantendo a disposição e o bem-estar.

Outra "atitude positiva" instituída pela *Coca-Cola* Brasil é "caminhar". A peça, agora, apresenta uma janela no formato da garrafa de água *Crystal* e traz uma moça e um menino com traços orientais, caminhando abraçados pelo meio uma rua de paralelepípedos, como se fossem irmãos, mãe e filho ou, ainda, bons amigos:

> Você consegue caminhar uns 300 metros por dia, certo? É só deixar o carro mais longe ou andar até a padaria da esquina. Parece pouco, mas, no fim de um ano, isso dá mais de 100 quilômetros. Não existe só uma fórmula de ser saudável, existe sua maneira de viver positivamente. **Viver bem pode ser fácil como uma caminhada e refrescante como água gelada. Ainda mais quando ela vem de ótimas fontes e é cristalina.**
> A *Coca-Cola* Brasil é Crystal® e mais 150 produtos. *Coca-Cola* Brasil. Viva Positivamente!

[7] http://www.cocacolabrasil.com.br/conteudos.asp?item=3&secao=36&conteudo=147

Em todas as peças analisadas, pode-se verificar a presença de certo discurso multiculturalista, bem como uma espécie de apelo celebratório (e positivo) à diversidade. O "problema", por assim dizer, do recurso ao discurso de celebração da diversidade é que ele colabora para a manutenção e "naturalização das relações de força implicadas na produção das diferenças no momento em que considera que ser igual ou ser diferente é da ordem natural das coisas" (SILVEIRA, BONIN e RIPOLL, 2010). Segundo as referidas autoras, "em tal perspectiva, existiriam múltiplas formas de ser e de viver presumivelmente naturais e, dada a diversidade das sociedades, teríamos que aprender a relativizar certos conceitos para sermos tolerantes com as diferenças" (p. 101). E mais:

> Tudo ocorre, então, como se a diferença fosse uma característica própria dos sujeitos e não efeito de relações de poder e de classificações que inventamos e que produzem hierarquização, posicionando em desvantagem aqueles que consideramos diferentes a partir de normas, valores e símbolos culturais da identidade na qual nos posicionamos. Contemporaneamente, os discursos multiculturais produzem, como tendência geral, uma positivação das diferenças, tomadas como essenciais, autorreferenciais, com valor em si mesmas. Mas tal entendimento também não problematiza as condições culturais e discursivas a partir das quais as diferenças são produzidas e reconhecidas como tal (SILVEIRA, BONIN e RIPOLL, 2010, p. 101).

Outra marca dessa visão "plural" da empresa é a declaração "não existe só uma fórmula de ser saudável, existe sua maneira de viver positivamente". Assim, outra "dica positiva" para se viver positivamente é, além de caminhar, beber água (natural, sem fórmulas) e conviver com (e tolerar) as diferenças.

Já o "life coaching" da *Coca-Cola* Brasil, na peça publicitária seguinte, apresenta uma moça negra, muito magra, vestida com roupas especiais para a prática de exercícios físicos e com fones de ouvido, correndo "dentro" da embalagem do isotônico *Powerade*, acompanhada da palavra "superar-se" e do seguinte texto:

Atividade física é uma superação constante. Desde superar a preguiça até conseguir melhorar suas marcas e conquistar seus objetivos. **Viver bem é importante como fazer exercícios e gostoso como o Powerade, que repõe a perda de líquido, sais minerais e carboidratos. E ajuda você a ter seu melhor desempenho em atividades físicas prolongadas.**
A *Coca-Cola* Brasil é Powerade® e mais 150 produtos. *Coca-Cola* Brasil. Viva Positivamente!

Segundo Kellner (2001), há uma cultura veiculada pela mídia cujas imagens, sons e espetáculos "ajudam a urdir o tecido da vida cotidiana, dominando o tempo de lazer, modelando opiniões políticas e comportamentos sociais". Para o referido autor, "o rádio, a televisão, o cinema e os outros produtos da indústria cultural fornecem os modelos daquilo

que significa ser homem ou mulher, bem-sucedido ou fracassado, poderoso ou impotente", sendo que a cultura da mídia também forneceria "o material com que muitas pessoas constroem o seu senso de classe, de etnia e raça, de nacionalidade, de sexualidade, de 'nós' e 'eles'" (p. 9). Assim, de acordo com o autor, tal cultura midiática (construída por meio de imagens e sons) modelaria uma visão prevalecente de mundo, definindo o que é considerado bom ou mau, positivo ou negativo, moral ou imoral.

Nesse sentido, a imagem da moça negra acompanhada do termo/convocação "superação" pode apresentar múltiplos significados na cultura da mídia e do consumo: poder-se-ia tratar de uma atleta, treinando para superar seus limites na corrida; poder-se-ia tratar de uma mulher que, simplesmente, se exercita cotidianamente, superando a preguiça de mantendo a forma física exemplar. A leitura também poderia ser a da superação positiva dos preconceitos (sexuais, de gênero, étnicos) ou, inversa (e perversamente), a leitura feita poderia ser ainda outra: justamente por se tratar de uma mulher (e de uma mulher negra), pesaria sobre ela, culturalmente, o desafio da superação (ou, ainda, o da busca eterna por um melhor desempenho).

A peça publicitária a seguir mostra um rapaz branco que parece saído da praia ou da piscina – já que está sem camisa, ouvindo música com um sorriso aberto no rosto, se secando com uma toalha sobre os ombros. Ele está emoldurado pela "famosa" garrafa da *Coca-Cola* – e, na verdade, ele parece ser a própria encarnação de *Coca-Cola*:

Quando você faz o que gosta, ouve uma música, joga futebol, conversa com os amigos, a vida fica mais divertida. **Viver bem pode ser contagiante como um sorriso. E refrescante como Coca-Cola com gelo, que inspira momentos de felicidade na vida de milhões de pessoas no mundo inteiro há 125 anos.**
A *Coca-Cola* Brasil é Coca-Cola® e mais 150 produtos. *Coca-Cola* Brasil. Viva Positivamente!

Na peça publicitária a seguir, a ação positiva é "preservar": preservar o ambiente para aproveitar a vida, preservar a água para curtir momentos de descontração junto à natureza e junto a quem se ama. A janela, em forma de latinha de guaraná, mostra uma cena onde aparecem dois homens, um mais velho e um mais novo (muito provavelmente, pai e filho), se divertindo em uma cachoeira. O texto do anúncio, no canto inferior direito, diz o seguinte:

Existem muitas maneiras de ser saudável e de viver positivamente. Por exemplo, a Coca-Cola Brasil escolheu reduzir o consumo, preservar e proteger nossas fontes de água. São diversos programas que vão desde a proteção da Amazônia e da Mata Atlântica à redução permanente do consumo de água nas nossas fábricas. **Devolver 100% da água tratada ao meio ambiente é um compromisso tão marcante quanto o sabor do Guaraná Kuat. E tão essencial quanto os momentos inesquecíveis da nossa vida.**
A *Coca-Cola* Brasil é Guaraná Kuat® e mais 150 produtos. *Coca-Cola* Brasil. Viva Positivamente!

A *Coca-Cola* parece delegar ao consumidor e para si mesma algumas responsabilidades – e, nesse sentido, todos (supostamente) atuariam de maneira consciente, positiva e ecologicamente correta, visando o desenvolvimento de uma sociedade (suposta e *verdadeiramente*) sustentável. Além disso, a empresa garante, ambígua e contraditoriamente, que um de seus compromissos é a redução do consumo – não de *Guaraná Kuat* ou de qualquer um dos mais de 150 produtos da *Coca-Cola* Brasil, mas de água nas fábricas.

Não pretendemos, aqui, esgotar as análises – elas ainda estão em curso, já que a cada semana são lançadas novas peças publicitárias nas maiores revistas brasileiras (em termos de circulação) e novos vídeos e filmetes. Este foi, na verdade, um exercício para pensarmos nas "lições", ensinamentos e condutas que são enfatizadas relativamente ao corpo e à vida de maneira mais ampla através das peças publicitárias de uma poderosa empresa multinacional.

Nosso objetivo, a curto e médio prazo, é aprofundar os nossos estudos acerca da "psicologia positiva" utilizada pelo marketing para vender produtos e estilos de vida positivos. Nosso alvo, então, será o novo *slogan* da *Coca-Cola Company*, recentemente posto em circulação nas mais variadas instâncias culturais: "os bons são maioria".

Referências:

ASPINWALL, Lisa G.; TEDESCHI, Richard G. The value of positive psychology for health Psychology: progress and pitfalls in examining the relation of positive phenomena to health. **Ann. Behav. Med.** 39, 2010, p. 4-15.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadorias.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

BAUMAN, Zygmunt. **Capitalismo parasitário: e outros temas contemporâneos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2010.

CANCLINI, Néstor García. **Consumidores e Cidadãos: conflitos multiculturais da globalização.** 6ª Ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.

COYNE, James C.; TENNEN, Howard; RANCHOR, Adelita V. Positive Psychology in cancer care: a story line resistant to evidence. **Ann. Behav. Med.** 39, 2010, p. 35-42.

KELLNER, Douglas. *A cultura da mídia – estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno.* Bauru, SP: EDUSC, 2001.

MILLER, Suzanne M.; SHERMAN, Allen C.; CHRISTENSEN, Alan J. Introduction to Special Series: The Great Debate – Evaluating the health implications of Positive Psychology. **Ann. Behav. Med.** 39, 2010, p. 1-3.

SANTAELLA, Lucia. **Corpo e comunicação: sintoma da cultura**. São Paulo: Paulus, 2004.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel; BONIN, Iara Tatiana; RIPOLL, Daniela. Ensinando sobre a diferença na literatura para crianças: paratextos, discurso científico e discurso multicultural. **Revista Brasileira de Educação**, V. 15 N. 43, jan./abr. 2010, p. 98-108.

IMAGEM CORPORAL MASCULINA E SUA RELAÇÃO COM A MÍDIA[1]

LINS Raquel Guimarães
Docente da Fundação Universitária de Itaperuna - Instituto Superior de Educação do Município de Itaperuna
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências Médicas (PGCM) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Bolsista do CNPq Processo: 140332/2011-1

PORTO, Adriano de Almeida
Bacharel em Educação Física pela Faculdade Estácio de Sá-JF/MG

Eixo Temático: Corpo na mídia e a indústria de beleza/saúde

Resumo: Introdução: A sociedade e a mídia nas últimas três décadas têm exercido uma influência extremamente crítica e observadora sobre o corpo, estabelecendo padrões estéticos, rotulando e classificando pessoas de acordo com sua imagem corporal, cultuando o belo e o perfeito. **Objetivo:** Analisar a relação da mídia com a imagem corporal masculina, por meio da revista Men □s Health. **Metodologia:** Foi utilizada a análise de conteúdo de Bardin (1977), em matérias de capa da revista Men □s Health no período de outubro de 2007 a março de 2008, totalizando em 48 matérias em 06 edições da revista. **Resultados:** As matérias de capa da revista Men □s Health analisadas compreendem uma diversidade de temas associados aos fatores que envolvem perspectivas da saúde do jovem homem, no qual categorias de análise compreendem em sua maioria fitness/cunho estético (27%), seguido por saúde (20%), alimentação (12,48%) e sexo (12,48%) e comportamento (8,32%), entre outros. **Conclusão:** Imagens normalmente de corpos que se enquadram dentro de uma padronização imposta pela sociedade e o ambiente quem vivemos. A indústria cultural através dos meios de comunicação encarrega-se de criar desejos e reforçar imagens padronizando corpos e sugerem a influência da mídia na imagem corporal do homem.

Palavras-chave: imagem corporal, homem, mídia.

Abstract: Introduction: The society and the media in the last three decades have played an extremely critical and observant influence on the body, establishing aesthetic standards, labeling and classifying people according to their body image, worshiping the beautiful and perfect. Objective: To analyze the relationship of media with the male body image, through the magazine Men's Health. Methods: We used analysis of Bardin (2002), regarding the cover of Men's Health 2007 to March 2008, totaling 48 items in 06 editions of the magazine. Results: The subjects of the analyzed include a variety of issues associated with of Men's Health factors involving the health prospects of the young man, in which categories of analysis include mostly fitness / personal aesthetics (27%), followed by health (20%), food (12.48%) and sex (12.48%) and behavior (8.32%), among others. Conclusion: Images of bodies that normally fall within a standard imposed by society and the environment whom we live. The cultural industry through the media is responsible for creating desires and enhance images standardizing bodies and suggest the influence of media on body image of man.

[1] Trabalho de Conclusão de Curso do aluno Adriano de Almeida Porto, sob orientação da profª. Raquel Lins

INTRODUÇÃO

De acordo com Pope *et al.* (2000), a sociedade nos últimos 30 anos, tem exercido uma postura extremamente crítica e observadora sobre o ser humano em suas mais variadas situações e uma delas têm sido uma exigência sobre o corpo, que estabelece padrões estéticos, rotula e classifica pessoas de acordo com sua imagem corporal e enfatiza de forma ostensiva a cultura do belo, do corpo perfeito, simétrico e teoricamente saudável.

Russo (2005) cita que a indústria corporal através dos meios de comunicação encarrega-se de criar desejos e reforçar imagens, padronizando corpos. Corpos que se vêem fora de medidas, sentem-se cobrados e insatisfeitos. O reforço dado pela mídia em mostrar corpos atraentes, faz com que uma parte de nossa sociedade se lance na busca de uma aparência física idealizada.

Quando se trata da aparência corporal, a mídia, a família e os amigos condicionam os indivíduos a se exercitar, a cuidar de seus corpos, direcionando-os a desejos, hábitos, cuidados e descontentamentos. A imagem corporal é uma construção que abrange várias dimensões que descreve amplamente as representações internas da estrutura corporal e da aparência física, em relação a nós mesmos e aos outros. A formação da imagem corporal pode ser influenciada pelo sexo, idade, mídia, bem como pela relação do corpo com os processos cognitivos como crença, valores e atitudes inseridos em uma cultura (DAMASCENO *et al*,2005).

Garcia (2004) descreve que a proposta por sedução e persuasão da mídia, constitui-se na figura deslocada do corpo. A propaganda aguça o desejo do consumidor para uma aproximação do consumo, utilizando a imagem corporal como um atrativo. A sofisticação do discurso, publicitário, televisivo aciona as malhas de sedução e persuasão, que juntas absorvem o desejo do "outro". Corpos fugazes se despem com rapidez e facilidade perante as câmeras de cinema, fotografia, TV ou vídeo para saudar o consumo, sem nenhum pudor, medo, mágoa ou sacrifício. Atualmente quando se fala em TV, podemos observar a exposição constante de atores de porte físico privilegiado que fazem suas aparições por quase toda a trama, com seus corpos quase desnudos, atraindo atenções para seu físico, ao invés da sua interpretação.

Dentro deste contexto da relação entre mídia e corpo, a mídia com toda a sua dimensão e força, exerce alguma influência no homem em relação a sua imagem corporal de forma que crie alterações comportamentais?

O objetivo deste estudo é analisar a relação da mídia com a imagem corporal masculina, ou seja, entender com mais clareza as transformações comportamentais masculinas, diante da cultura do culto ao corpo.

METODOLOGIA

Foi utilizada a análise de conteúdo, no qual Bardin (2002) aponta como pilares a fase da descrição ou preparação do material, a inferência ou dedução e a interpretação.

Foram analisadas matérias de capa da revista Men □s Health no período de outubro de 2007 a março de 2008, totalizando em 48 matérias em 06 edições da revista.

RESULTADOS

As matérias de capa da revista Men □s Health analisadas compreendem uma diversidade de temas associados aos fatores que envolvem perspectivas da saúde do jovem homem, conforme demonstrado no quadro 1:

Quadro 1: Matérias relacionadas de capa (revista Men □s Health).

REPORTAGENS DE CAPA
Estresse e cachorro (OUT. 2007)
Por que somos malucos por seios (OUT. 2007)
Enxugue seus pneus (OUT. 2007)
10 itens para turbinar sua dieta (OUT. 2007)
Sexo garantido: ela não vai fugir da raia (OUT. 2007)
Germes? Pau neles! Evite cair de cama (OUT. 2007)
Pôster: treino grátis (OUT. 2007)
Verão sem pança (NOV. 2007)
As vitaminas que todo homem precisa (NOV. 2007)
O melhor treino para o coração (NOV. 2007)
Mais sexo: 12 jeitos de acabar na cama com ela (NOV. 2007)
Sol a pino? Evite detonar sua pele (NOV. 2007)
Guia de estilo: 155 idéias para vestir e se dar bem! (NOV. 2007)
Fechou o tempo? Garanta emprego, sexo e sono na boa! (NOV. 2007)
Ganhe músculos em tempo recorde (DEZ. 2007)
A comida boa que emagrece (DEZ. 2007)

Tênis! Tênis! O modelos para correr e malhar (DEZ. 2007)
Livre-se da ressaca (DEZ. 2007)
152 dicas para você Ter mais sexo (DEZ. 2007)
Pôster: faça seu corpo queimar mais gordura (DEZ. 2007)
Pôster: ano novo, corpo novo (JAN. 2008)
O guia MH da sedução digital (JAN. 2008)
20 táticas para controlar o colesterol (JAN. 2008)
5 saladas superfuncionais (JAN. 2008)
As 10 melhores praias para desenferrujar (JAN. 2008)
Sucos que enxugam a barriga (JAN. 2008)
Ganhe músculos que elas admiram (JAN. 2008)
A salvação dos magrelos (JAN. 2008)
Músculos fortes já! (FEV. 2008)
Sexo a mil! Desarme as defesas dela e...(FEV. 2008)
Pôster: perca gordura, treine em casa ou na academia (FEV. 2008)
Estilo para se destacar no trampo (FEV. 2008)
Amendoim com cerva faz bem. (FEV. 2008)
5 Lições para virar um chef de cozinha (FEV. 2008)
Ganhe o dia drible a ressaca (FEV. 2008)
Ajeite o apê para seduzir (FEV. 2008)
Fuja dos malas (FEV. 2008)
Pôster: ganhe músculos sem esforço (MAR. 2008)
Perca peso a jato (MAR. 2008)
Drible a velhice agora (MAR. 2008)
Drible a ressaca (MAR. 2008)
Acabe com a frescura dela (MAR. 2008)
Acabe com azia e úlcera (MAR. 2008)
Seja uma máquina de sexo (MAR. 2008)
Aprenda com Mick Jagger & Cia (MAR. 2008)
Acabe com o trabalho puxado (MAR. 2008)
7 regras de estilo para usar a vida toda (MAR. 2008)
6 mitos que ferram sua refeição (MAR. 2008)

O quadro a seguir descreve as categorias de análise construídas a partir das reportagens de capa da revista Men □s Health, que compreendem em sua maioria

fitness/cunho estético (27%), seguido por saúde (20%), alimentação (12,48%) e sexo (12,48%) e comportamento (8,32%), entre outros.

Quadro 2: Categorias de análise de conteúdo.

CATEGORIAS DE ANÁLISE	NÚMERO ABSOLUTO	NÚMERO RELATIVO (%)
FITNESS/CUNHO ESTÉTICO	13	27,08
SAÚDE	10	20,08
ALIMENTAÇÃO	6	12,48
SEXO	6	12,48
COMPORTAMENTO	4	8,32
STRESS	2	4,16
MODA	2	4.16
COTIDIANO	1	2,08
ACESSÓRIOS	1	2,08
DECORAÇÃO	1	2,08
CULINÁRIA	1	2,08
FETICHE	1	2,08

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Atualmente a ciência disponibiliza uma gama extremamente diversificada de recursos para a conquista de um corpo perfeito. Os suplementos são cada vez mais utilizados para favorecer o desempenho físico (GOMES; TIRAPEGUI, 2000). Recursos de profissionais do ramo da medicina estética, centro de massagens, terapias corporais, academias e todos os segmentos direcionados para a melhoria e transformação corporal e a massificação através dos meios de comunicação enaltece a todo tempo a cultura atual do belo.

Kowalski e Ferreira (2007), em seus estudos acreditam que há uma relação de duas vias entre o imaginário físico e social, um influenciando o outro. A sociedade não apenas molda e controla os corpos no seu âmbito, mas também o corpo fornece uma coleção de símbolos que utilizamos para entender a sua organização. Essa relação estreita entre o imaginário corporal e social significa tipos variáveis de valores os quais produzem imagens diferentes de corpos. Na prática, a imagem corporal derivada da sociedade não é externa ao corpo individual ou separada dele, nem de sua realidade física do corpo e da cultura. Esse

conceito reforça de forma significativa tudo o que deparamos com relação às discussões sobre essa delicada relação do homem com seu corpo, incluindo suas ansiedades, expectativas exageradas e avaliação de sua imagem.

Observa-se uma forte semelhança em todos os transtornos de origem emocional, percebendo-se que os mesmos têm um significativo elo, e apresentam motivações bem comuns um ao outro e que nutre os desejos praticamente inatingíveis dos indivíduos acometidos. A gama de fatores apresentados que direcionam o homem aos referidos distúrbios, traz de maneira cruel às situações e males no quais os indivíduos do sexo masculino estão expostos, dividindo o espaço da cultura da beleza, da juventude e da considerada ótima forma com as mulheres. O fato que deflagra ainda o aumento com a insatisfação corporal, em que são desejados corpos fortes e magros. (FERREIRA, CASTRO e GOMES, 2005; PEREIRA et al., 2009).

Em análise de conteúdo da revista Men □s Health, ficou clara a maior divulgação de matérias relacionadas a fitness de cunho estético, conforme quadro 2, sendo o quesito saúde logo em segundo lugar, o que vem corroborar com todo o foco desse estudo e suas respectivas afirmações de seus autores, quando se referem a mídia e imagem corporal. O homem moderno busca a informação como norteamento de suas ações estéticas, embora o mesmo nem sempre siga os caminhos mais corretos e saudáveis para adquirir a forma física almejada.

Os resultados da análise de conteúdo de seis edições consecutivas mostraram que fitness de cunho estético e saúde tiveram maior abordagem na revista, evidenciando esta busca pelo corpo ideal construído pela mídia (BETTI, 2005). Ainda que com menor proporção, moda, comportamento e outros têm como pano de fundo o ideal de corpo resultados menores, mas com associação ao corpo.

Ferreira, Castro e Gomes. (2005) mencionam que, mais que nunca, os homens estão lidando com a mesma e intensa pressão que as mulheres enfrentam há séculos para adquirir a forma física perfeita. Do halterofilismo compulsivo até o uso de esteróides, dos implantes de cabelo até a cirurgia plástica, um número cada vez maior de homens procura satisfazer os padrões que se exigem para os músculos, a pele e os cabelos. O que transcende a linha do interesse normal para tornar-se obsessão patológica, o que impõe um risco a saúde tão perigoso e mortal quanto os representados pelos distúrbios da alimentação nas mulheres adolescentes.

CONCLUSÃO

Diante dos estudos abordados é possível constatar que essa secreta crise da obsessão corporal masculina aflige milhões de pessoas no mundo todo. Esse problema é potencializado quando fatores biológicos e psicológicos, que combinam com as poderosas e irreais mensagens da sociedade moderna e da mídia que dão ênfase ao corpo masculino ideal, cada vez mais perfeito e não raro inatingível.

As informações obtidas e comparadas levam a crer que a sociedade e a mídia induzem a busca do corpo perfeito pela população masculina, tanto quanto a feminina. Neste sentido, profissionais da área de saúde, em especial profissionais de educação física, devem buscar orientar, educar e conscientizar indivíduos comuns e os com tendência ou mesmo com transtornos sobre suas imagens corporais, já instaladas dos riscos e de cuidados a serem tomados acerca das desejáveis transformações corporais, evitando que os mesmos percorram caminhos obscuros e nocivos a saúde em busca do corpo perfeito.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.

BETTI, M. Educação Física. In: F. J., GONZALES; P. E., FENSTERSEIFER (orgs.). **Dicionário Crítico de Educação Física**. Ijui: Editora Unijui, 2005.

DAMASCENO, V.O; LIMA, J.R.P.; VIANNA, J.M. ; VIANNA, V.R.; NOVAES, J.M. Tipo físico ideal e satisfação com a imagem corporal de praticantes de caminhada. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, maio/jun. v. 11, n.3, p.181-186,2005.

FERREIRA, M. E. C.; CASTRO, A. P. A.; GOMES, G. A obsessão masculina pelo corpo: malhado, forte e sarado. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte,** Campinas, v 27, n. 1, p. 167-182, set. 2005.

GARCIA, W. O corpo contemporâneo: a imagem do metrossexual no Brasil. **Mneme-Revista virtual de humanidades,** n 11, v. 5, jul./set.2004.
Disponível em: <http://www.seol.com.br/mneme>. Acesso em: 26 maio 2008.

GOMES, M.R.; TIRAPEGUI, J. Relação de alguns suplementos nutricionais e o desempenho físico. **Arch. Latinoam. Nutr**., v.50, n.4, p.317-329, 2000. Disponível em:< http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S0004-06222000000400001&script=sci_arttext>. Acesso em: 20 maio 2008.

KOWALSKI, M.; FERREIRA, M, B, R.; Estética, corpo e cultura. **Revista Conexões**, Campinas, v.5. n. 2, p. 90-113, 2007. Disponível em: <http://boletimef.org/biblioteca/1668/Estetica-corpo-e-cultura >. Acesso em: 22 maio 2008.

PEREIRA, E. F.; GRAUP, S.; LOPES, A. S.; BORGATTO, F.; DARONCO, L. S. E. Percepção da Imagem Corporal de Crianças e Adolescentes com Diferentes Níveis Sócio-econômicos na Cidade de Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**, 9 (3). Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1519-38292009000300004&script=sci_arttext. Acesso em: 30 de abril de 2011.

POPE, H. G; PHILLIPS, K. A; OLIVARDIA, R. **O Complexo de adônis. A Obsessão Masculina pelo Corpo.** Rio de Janeiro: Campus, 2000.

RUSSO, R.; Imagem corporal: construção através da cultura do belo. **Movimento & Percepção**, Espírito Santo de Pinhal, SP, v.5, n.6, jan/jun. 2005. Disponível em: <http://www.unipinhal.edu.br/movimentopercepção>. Acesso em: 2 maio 2008.

O CORPO EDUCADO: PERIODISMO E MODA NO INÍCIO DO SÉCULO XX NO RIO GRANDE DO SUL, INDÍCIOS DE MODERNIDADE E ATRIBUIÇÕES DE NOVOS PAPEIS FEMININOS DIVULGADOS ATRAVÉS DE CONSELHOS DE CARÁTER EDUCATIVOS EM JORNAIS E REVISTAS

TABORDA, Taiane Mendes[1]
BONILHA, Caroline[2]

Eixo temático: Corpo na mídia e a indústria de beleza/saúde

Resumo: O presente artigo surge como resultado de uma pesquisa, ainda recente, que aborda as potencialidades educativas da moda e seus usos como formadora de certos comportamentos sociais femininos no início do século XX. Compreendemos que a mídia exerceu, e ainda exerce, um forte papel educativo e conformador de identidades e que sua ligação com questões relacionadas a moda nas décadas de 1920, 1930 e 1940 foi importante no processo de institucionalização de um novo sistema de regras sobre a feminilidade. Por meio da análise das relações entre moda e publicações periódicas, voltadas para o público feminino, tentaremos desvelar os mecanismos sociais capazes de estabelecer imposições identitárias através da educação do corpo.

Palavras-chave: Educação; Moda; Periódicos.

Abstract: This article comes as a result of a search, still fresh, which addresses the educational potential fashion and its uses as a trainer of some female social behavior in the early twentieth century. We understand that the media have played and still plays, a strong educational role and identity compliance and its connection with issues related to fashion in the decades 1920, 1930 and 1940 was important in the process of institutionalizing a new system of rules on femininity. By analyzing the relationship between fashion and periodicals,

---

[1] Mestranda em História pelo PPGH/ICH/UFPel. Licenciada em História (UFPel). Participante dos grupos de pesquisa Caixa de Pandora: mulheres artistas e mulheres filosofas do século XX (CA/UFPel).

[2] Doutoranda em Educação pelo PPGE/FaE/UFPel. Mestre em Memória Social e Patrimônio Cultural (UFPel). Licenciada em Artes Visuais e Ciências Sociais (UFPel). Participante dos grupos de pesquisa Caixa de Pandora: mulheres artistas e mulheres filosofas do século XX (CA/UFPel) e Centro de Estudos e Investigações em História da Educação (FaE/UFPel).

aimed towards female, try to unravel the social mechanisms able to establish identity through taxes education of the body.

Keywords: Education; Fashion; Periodicals.

A moda como imposição identitária

O mundo da moda ocupa um lugar de expressiva importância na atual conjuntura socioeconômica e cultural das mais variadas regiões e demanda um estudo mais aprofundado sobre o seu funcionamento e os seus efeitos na sociedade. O ato de vestir-se remete primeiramente à ideia da imoralidade da nudez concedida a Adão e Eva no paraíso como símbolo da inocência, perdida na traição dela ao morder a maçã. A partir daí, tem-se a clara noção de que o corpo é para ser escondido, uma vez que o seu descobrimento está diretamente relacionado ao pecado.

A roupa torna-se uma espécie de guardiã do corpo, tanto pelas baixas temperaturas de alguns lugares, como dos olhos especulativos e, mais do que isso, ao longo da história vai-se iconizando na diferenciação de sexo, classe social, idade e identidade cultural. Na formação desta diferenciação, faz-se necessário analisar a correspondência entre o vestir e suas regras.

Por moda pode-se entender as mudanças periódicas nos estilos de vestir e nos demais detalhes da ornamentação pessoal que traduzem a maneira de ser e de viver das gerações no tempo e no espaço. A história da moda permite um rápido olhar sobre o significado que esta atinge em determinadas épocas, principalmente no que se refere às mulheres que detinham maiores recursos, como nos sugere o estudo de Valerie Mendes e Amy de la Haye (2003, p. 2):

> [...] a mulher da moda, no início da década de 1900, era encerrada em várias camadas de roupa de baixo. Vestir-se e despir-se eram tarefas laboriosas, que levavam muito tempo e exigiam a assistência de uma criada de quarto.

O espartilho tornou-se o símbolo da opressão da mulher, que submeteu as formas do corpo aos paradigmas da moda, endossando a ideia da imobilidade do corpo feminino. A mulher servia apenas como "adorno do lar". A falta de praticidade de suas roupas traduz também sua pretensa ausência de utilidade social.

É nesse contexto que o presente artigo, orientado pela nova história e sua atenção ao cotidiano[3], busca captar esse momento de mudança radical que ocorre com a primeira grande guerra, destinando-se a um estudo da moda como "educadora de corpos" e, consequentemente, agente de modificação do comportamento das mulheres. O período escolhido para análise, a primeira metade do século XX, se justifica num contexto em que a significativa modificação no vestir, englobada na onda modernizadora que se espraiou pelo mundo do pós-guerra, estava se consolidando nos mais diversos espaços e classes sociais.

O método e as fontes

A metodologia de pesquisa em jornais nos permitiu um estudo atento dos mais variados discursos no período especificado sobre a relação da moda e as transformações sociais. Através dessa leitura nos foi possível observar a educação do corpo feminino através das tendências da moda, assim como traçar um panorama da reação dos setores mais conservadores, que viam nas mudanças trazidas pelas vestimentas perigos relacionados a saída da mulher do âmbito privado. Da mesma forma que a moda atuou como elemento fixador de certas normas sociais, no inicio do século XX passou a dar liberdade à mulher. O corpo já não estava mais aprisionado ao espartilho, a nova lógica indicava também um outro tipo de corpo educado.

Esse método de análise, partindo do campo-objeto da história vista através da imprensa, se configurou como fonte primária desse trabalho. A observação concentra-se nos significados dos discursos veiculados em jornais,

> [...] a partir de temas ou itens de significação 'relativos a um determinado objeto de estudo e analisados em termos de sua presença e frequência de aparecimento nos textos analisados'. Revela-se especialmente interessante quando se trabalha sobre uma quantidade grande de documentos e em estudos sobre motivações, opiniões, atitudes e tendências, como por

[3] Segundo o historiador Ronaldo Vainfas, a expressão 'nova história' foi freqüentemente utilizada por Marc Bloch e Lucien Febvre nas décadas de 1930 e 1940 para *"designar aspectos ou profissões de fé da história defendida pelos Annales contra o historicismo"*. Para eles, esta corrente historiográfica busca combater a uma *"velha história"* que se preocupa com grandes fatos políticos e personagens específicos. Assim, a nova história aponta para uma diversificação das abordagens. Quanto aos temas, é comum a predileção por assuntos ligados ao cotidiano e nisso pode-se destacar *"o amor, a morte, a família, a criança, as bruxas, os loucos, a mulher, os homossexuais, o corpo, os modos de vestir [...]"* (2002: p.23, 33)

> exemplo num estudo sobre as atitudes da imprensa frente a um determinado fato (ZICMAN: 1985, p. 95).

Recorremos também a uma publicação não diária, mas de aparecimento regular, a *Revista Illustração Pelotense (1919-1927)* durante o ano de 1920, que, por ser uma importante publicação do período é bastante pesquisada, destacando-se aqui o estudo das professoras Francisca Michelon e Isabel Porto Nogueira (2007). A tiragem quinzenal da revista se destinava a dar cor aos acontecimentos sociais vividos pela elite, como a cobertura de eventos no *Club Comercial*, instantâneos de membros das mais respeitadas famílias, notas sobre os viajantes ilustres. Também publicava poesias de autores renomados mundialmente e locais, crônicas que discutiam política, economia e tendências mundiais, sem contar o espaço dedicado às novelas, contos e piadas.

Na *Revista Illustração Pelotense* aparecem várias gravuras, fotos e caricaturas que representam a mulher da época, constituindo assim um importante instrumento que corroboram as ideias apresentadas nesse trabalho. Como diz a autora Vera Casa Nova (1996: p. 76):

> De imagem em imagem, todo um sistema, uma organização, vai se construindo diante dos olhos. [...] A imagem condensa, compacta as significações, permitindo a transmissão de um volume elevado de informações, numa linguagem sintética e num tempo de exposição quase sempre reduzido.

Além da Revista Ilustração Pelotense, analisaremos artigos publicados no periódico literário *Corymbo* (1883 – 1944) que é descrito em alguns estudos dedicados a ele, entre os quais o realizado por Miriam Vieira (1995), como sendo o periódico literário de mais longa duração do sul do Brasil e também o primeiro editado por mulheres.

Revocata Heloisa de Mello, fundadora e redatora do *Corymbo,* e sua irmã Julieta de Mello Monteiro, não definem seu público, e não direcionam seu trabalho exclusivamente as mulheres[4], ao menos não o fazem de forma explícita. Entre os textos publicados no periódico,

[4] Na edição do Corymbo de outubro de 1935 podemos encontramos o seguinte texto, que pode corroborar nossa afirmação:

[...] Romeiro na imprensa, todas as classes sociais o tem acarinhado.

temáticas relativas ao universo feminino e a lutas e reivindicações com relação aos direitos da mulher no campo da educação aparecem também colunas sobre moda e a constante exaltação de certo tipo de comportamento.

No marco das discussões apresentadas até o momento e dos preceitos teóricos em tela, a presente pesquisa, abordará o período compreendido entre os anos de 1930 e 1942, destacando os artigos publicados no periódico que se referem ao lugar da moda no cotidiano e a seu caráter educativo e normalizador no que diz respeito aos comportamentos femininos. Contudo, acreditamos que, para um melhor entendimento do período abordado por nós, se faz necessária uma imersão maior no contexto histórico que serve como cenário para nossa narrativa, destacando sempre as possíveis relações entre moda e educação.

A educação do corpo através da moda na primeira metade do século XX

Durante o século XIX, dentro de seus lares, uma série de atividades ocupava o dia das mulheres de classe alta, elas eram responsáveis pelo bom funcionamento da casa, pelos escravos que lhe prestavam serviços, pela educação dos filhos, obrigações religiosas e qualquer outra atividade relacionada diretamente com a vida doméstica (HAHNER, 2003, p. 44). O casamento, nesse contexto, era tratado como uma forma de proteger a propriedade e aumentar fortunas, não dando nenhum direito às mulheres na escolha de seus pares. Além disso, uma série de restrições legais eram impostas às mulheres brasileiras, submissas primeiramente a seus pais e depois a seus maridos.

A rotina familiar sofreu algumas alterações quando do aumento das atividades sociais no decorrer do século XIX. Jantares e recepções formais fizeram com que as mulheres precisassem "ostentar prendas e habilidades sociais adequadas, a fim de promover a posição da família" (HANHER, 2003, p. 50). Saber portar-se, tocar um instrumento, de preferência o

---

Se o artista, o operário, estendem-lhe as mãos francas, dignificadas pelo trabalho, o industrial, o comerciante, recebem-no sorridentes; o homem de gabinete, o mestre, o médico, o advogado, incluem-no nas publicações escolhidas para seus lares.

E, o poeta, o escritor, o jornalista, espíritos vestindo sempre a clamyde do ideal, não deixam de abraçá-lo enlaçando uma flor a seu bordão. (Corymbo, outubro de 1935, p. 01)

piano, cantar e falar, assim como saber recitar em francês se fizeram atributos necessários às mulheres de elite, e no sul do Brasil não foi diferente (MAGALHÃES, 1993).

A forma de se vestir passou a ser considerada como elemento de distinção social. Saber adequar suas vestimentas à situações específicas tornou-se mais uma dentre as maneiras de ostentar a posição da família em seu meio. Segundo June Hanher (2003), "o vestuário refletia a posição de classe e indicava o tipo de tratamento devido à cada pessoa" (p. 52).

O contexto descrito como característico do século XIX começa a ser modificado já no início do século XX. O Brasil apresentava um semblante mais modernizado, ou ao menos se encaminhava para tal. As cidades começaram a receber melhorias urbanas, como vias asfaltadas e construção de passeios públicos. Mais mulheres iniciaram seus processos de alfabetização, e algumas chegaram a conseguir ingressar no ensino superior. Outras passaram a se arriscar em profissões liberais como direito e a medicina, e ainda houve aquelas que ingressaram em carreiras ligadas ao governo, ainda que essa escolha e oportunidade tenha se constituído como uma exceção. Contudo a maioria das mulheres que adentrou o mercado de trabalho buscou a segurança do magistério, profissão permitida e bem vista às mulheres (HAHNER, 2003). Outra profissão que despontava no mercado de trabalho voltado às mulheres era a costura. Copiar os modelos parisienses era a meta das senhorinhas em geral.

Tal situação se manifestou nas páginas do *Corymbo* através de uma coluna dedicada ao assunto e intitulada *A Moda* e na *Revista Illustração Pelotense* do ano de 1920 em uma coluna intitulada *Chronica da Moda.*

As colunas A Moda e *Chronica da moda*

Tendo possuído várias denominações nos anos anteriores a 1930, a coluna *A Moda*, voltou a ser publicada, agora sempre com a mesma nomenclatura. Tratando de tendências e aconselhando a leitora sobre roupas e acessórios, a coluna contou ao longo dos anos com duas escritoras, Blanche e Marion, além de algumas transcrições feitas a partir de outros jornais e textos publicados de forma anônima. Parece-nos que, mais do que informar sobre tendências, o objetivo da coluna era aconselhar, dizer o que deveria ou não ser usado pelas mulheres da "fina flor da sociedade".

> **A moda**
>
> As saias curtas para o giro do dia
>
> Felizmente as muitas moças que vestem com elegância, e não exageram no cumprimento das saias nem do deselegante vestido "habilé".
>
> Chapéu mexicano, tendo bridas atadas na nuca.

> Os véus ornando os chapéus continuam na ordem do dia.
> As mangas curtas, requerem luvas compridas.
> A luva, como em todos os tempos, tem império; e muito principalmente, dentre a fina flor da sociedade.
> Para as cerimônias da arte, os vestidos compridos, lindos, faiscantes dentre as ornamentações de lantejoulas.
> A Moda, com seus notados caprichos, com sua voz de mando, a que o mundo inteiro não resiste, faz agora dos brilhantes e das perolas verdadeiras e de fantasia, um verdadeiro chamado para as joias atuais. (BLANCHE, outubro de 1937, p. 03)

É interessante notar também a queda de status que a frivolidade feminina alcançou nos dois últimos textos expostos. A primeira autora afirma que a mulher dedica-se ao culto a aparência para agradar aos homens que a elogiam, já Brasil Gerson relaciona a beleza a capacidade intelectual. Parece que a vaidade já é não é mais condizente com os novos espaços que as mulheres pretendem ou devem ocupar na ordem moderna em formação. Contudo, a coluna *A moda*, continua a ser publicada com regularidade. A imagem da mulher que adorna o espaço privado com sua educação requintada, mas é de certa forma ineficaz no ambiente de trabalho, parece estar sendo substituída pela imagem de uma mulher que necessita ser educada de maneira semelhante aos homens, mas sem esquecer jamais a ênfase na moral e na virtude. O trabalho, antes visto como valor negativo, pois associado aos escravos por uma elite que via no ócio seu verdadeiro oficio, passa a ser positivado com a ascensão de uma burguesia que tinha no comércio seu meio de sobrevivência (PEDRO, p. 67, 68). O trabalho passa então a ser desejado e festejado como elemento de progresso e distinção.

A *Revista Illustração Pelotense* publica uma crônica de moda durante o ano de 1920 em duas partes, a primeira em maio e o restante em agosto. Assinada por Angel Boufratello, apresentado em outro número da revista como contador e cronista de moda. O fato de o tema aparecer pouco em uma revista que contava com ampla aceitação por parte do público feminino é curioso. A ênfase das páginas da *Illustração Pelotense* era voltada para a formação intelectual da mulher e para valorizar esse objetivo, os assuntos considerados mais frívolos, como a moda, eram preteridos. Na crônica escrita por Boufratello, há uma preocupação em traçar o panorama das tendências francesas em relação aos tecidos e estilos adotados no pós-guerra, mas é evidente uma preocupação ainda maior em diferenciar o trabalho das modistas e dos alfaiates, enaltecendo os últimos:

> **Chronica da moda**

> Em Paris, atualmente, o vestido de sarau geralmente se faz de tafetás Pompadour, panejado e com crinoline. Parece que volvem após essa grande guerra europeia, quanto a moda, os deliciosos tempos de Luiz Quinze e da senhora de Pompadour.
> Durante a guerra o traje de alfaiate quase caiu no olvido e havia para isso a seguinte razão: Os alfaiates, que são indispensáveis para fazê-lo, foram chamados ao serviço militar e as modistas não são capazes de executá-lo, por muito gosto e por muita boa vontade que tenham. Distingue-se de logo o trabalho do alfaiate do trabalho da costureira. As modistas durante a guerra substituíram o *sastre* pela bata camisa que estamos fartos de ver e que por ser de confeição simples a qualquer pessoa é fácil fazê-la por si mesma. Quem entende um pouco de costura, com uns panos retos e um cinturão preso ao talhe atrás, adiante ou solto, já tem uma bata camisa. (BOUFRATELLO, maio de 1920, p.16)

Percebe-se que as leitoras da *Illustração Pelotense* tinham acesso a uma opinião masculina sobre a moda e o trabalho de confeccionar. O trabalho feminino foi inferiorizado pelo cronista que banalizou a confecção da bata camisa realizada por elas como algo que qualquer pessoa pode fazer sozinha. No discurso do autor é possível perceber uma preocupação geral dos homens naquele momento: a atuação cada vez mais ampla das mulheres no mercado de trabalho. A relativa independência adquirida com a guerra e a necessidade de mãos femininas no trabalho abriu espaço para a atuação social das mulheres. Mas, uma vez acabada a guerra, era importante que elas lembrassem que o lar e a maternidade deveriam ser seu foco principal. Daí educar as próprias mulheres, através do discurso, quanto a inferioridade do trabalho feminino.

No restante de sua crônica, publicada meses mais tarde, o autor centra-se em destacar os detalhes do traje *sastre*, em estilo masculino, evidenciando a adesão das mulheres a um modelo de roupa mais prático e que se confundia com sua nova atuação social, mais masculinizada, uma vez que estavam invadindo o mundo do trabalho e, consequentemente, os espaços públicos:

> **Chronica da moda**
> O contrário se dá com o traje *sastre* que fez seu reaparecimento logo após firmada a paz, por terem regressado os homens da guerra. Meio dissimuladamente no primeiro verão após o termo da confragação, mais extensivo no inverno último em Paris, reapareceu em estilo-homem: saco curto com bolsos, colarinhos e punhos de cores variadas: azul, verde, granadas, xadrez, branco e preto, negro e castanho, amarelo, ocre e pardo.
> Todos esses punhos afetavam formas retangulares de cinco centímetros por onze, três por sete, etc. e eram de gênero inglês. Para a tarde o traje *sastre* de visitas e de passeios é mais complicado, mais guarnecido: A aba é mais larga e mais ampla, a jaqueta é larga até cinco centímetros antes do bordo da aba. O traje é amplo embaixo e em roda, desenhando imperceptivelmente o talhe. As golas, altas e flexíveis, podendo se fechar de modo a cobrir a boca ou descobrir graciosamente sobre a espadua. Confeiçoa-se o *sastre*, que tem obtido um grande triunfo, de Jerseys, de seda de malhas grossas, de lã de veludo, de lã de seda, etc. etc.
> Assim, a moda soberana, do alto do seu trono, proclama o traje *sastre*, como o mais correto e o mais prático. (BOUFRATELLO, agosto de 1920, p.17)

O ano de 1920 trouxe um vestir diferente para as mulheres. Um vestir que daria o tom de um novo comportamento. As mulheres, principalmente as de um grupo social privilegiado como as senhorinhas leitoras da *Revista Illustração Pelotense*, estavam fugindo do recôndito destinado a elas. E a moda era um reflexo dessa mulher moderna, masculinizada. A preocupação dos homens nesse momento, no entanto, parece ter sido a de cuidar para que as mulheres usassem essa nova relação com o espaço público dentro de limites por eles estabelecidos e controlados. A mulher podia se expressar através do vestir, educar seu corpo para interação com o trabalho aderindo à modelos mais simples e práticos, mas sob supervisão ainda masculina.

Considerações Finais

Através dos artigos publicados na *Revista Ilustração Pelotense* e no periódico *Corymbo* é possível perceber certos valores sendo enaltecidos em relação a outros já não tão desejáveis para o momento histórico vivido no inicio do século XX. O corpo feminino aparece como central no debate apresentado e a moda como surge como elemento, ao mesmo tempo, disciplinador e possível de oferecer certa liberdade às mulheres. Se compreendermos a moda como uma manifestação artística discursiva podemos perceber seus potenciais educativos. Tais potenciais foram e ainda são amplamente utilizados. A forma de se vestir e de apresentar a sociedade carrega consigo simbolismos relacionados à cultura, ao poder e a definições de gênero. As escolas, por meio do uniforme, incorporam os potenciais educativos da vestimenta em seus cotidianos.

A pesquisa apresentada ainda encontra-se em sua fase inicial, no entanto, já é possível visualizar caminhos que entendemos estarem convergindo, demonstrando a necessidade de um olhar mais atento aos usos da moda como elemento de educação do corpo e de certo tipo específico de feminilidade no inicio do século XX.

Referências bibliográficas

ALVES, F. N. **A imprensa na cidade do Rio Grande: um catálogo histórico.** Rio Grande: Fundação Universidade Federal do Rio Grande, 2005.

BARREIRA, Irlys. A eficácia simbólica da memória e seus limites. IN__ **Revista brasileira de Ciências Sociais** [online]. 2007, vol. 22, no. 63, p. 93 - 105.

BONILHA, Caroline. Corymbo: memória e representação feminina através das páginas de um periódico literário entre 1930 e 1944 no Rio Grande do Sul. Dissertação de mestrado, UFPel, Pelotas, 2010.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BUITONI, Dulcília Schroeder. **Mulher de papel: a representação da mulher na imprensa feminina brasileira.** São Paulo: Edições Loyola, 1981.

_____.**A imprensa Feminina**. São Paulo: Editora Ática, 1990.

BUTLER, Judith. Corpos que Pesam: sobre os limites discursivos do "sexo". IN_ LOURO, Lopes Guacira (org). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

CALEIRO, Regina Célia Lima. **O positivismo e o papel das mulheres na ordem republicana**. UNIMONTES CIENTÍFICA. Montes Claros, v.4, n.2, jul./dez. 2002.

CARVALHO, Marcus J. M. de. A imprensa na formação do mercado de trabalho feminino no século XIX. In: NEVES, Lúcia Maria Bastos P., MOREL, Marco, FERREIRA, Tânia Bessone da C. (orgs). **Imprensa e História**: representações culturais e práticas de poder. Rio de Janeiro: DP&A: Faperj, 2006.

CASA NOVA, Vera. **Lições de Almanaque***:* um estudo semiótico. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
HAHNER. June E. **Emancipação do sexo feminino**: a luta pelos direitos da mulher no Brasil (1850-1940). Florianópolis: Editora Mulheres, 2003.

ISMÉRIO, Clarisse. **MULHER: a Moral e o Imaginário 1889-1930**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1995.

MENDES, Valerie e DE LA HAYE, Amy. **A moda do século XX**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MICHELON, Francisca Ferreira. **A cidade de papel: A modernidade nas fotografias impressas de Pelotas (1913 – 1930)**, Tese de doutorado, UFRGS, Porto Alegre, 2001.

NASCIMENTO, Kelly Cristina. **Entre a mulher ideal e a mulher moderna: representações femininas na imprensa mineira – 1873 – 1932**. Dissertação de mestrado, UFMG, Belo Horizonte, 2006.

NOGUEIRA, Isabel Porto e MICHELON, Francisca Ferreira. **Mulheres da música na *Revista Illustração Pelotense***: a imagem como construção da identidade**.** Disponível em:<http://www.musimid.mus.br/3encontro/files/pdf/Isabel%20Porto%20Nogueira.pdf.>
Último acesso em 06 de maio de 2011.

SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classe mito e realidade**. Petrópolis: Vozes, 1979.

VAINFAS, Ronaldo. **Os Protagonistas Anônimos da História***:* micro-história. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

ZICMAN, Renée Barata. **História através da imprensa, algumas considerações metodológicas.** Projeto História, São Paulo, Revista do programa de estudos pós-graduados em história e do departamento de História – PUCSP- n.4, junho, 1985.

O CULTO AO CORPO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA E CUIDADO DE SI MESMO PARA O ADOLESCENTE

MARTINS, Raul Aragão
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita, São José do Rio Preto-SP, Brasil
DALLO, Luana
Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Marília-SP, Brasil

Eixo temático: Corpo na mídia e a indústria de beleza/saúde

Resumo: A idolatria ao corpo é um tema destaque na sociedade contemporânea, principalmente pelos índices altos de cirurgias plásticas no mundo. Este trabalho tem como objetivo revisar a literatura científica sobre o culto ao corpo na sociedade contemporânea e como pode estar influenciando o adolescente, que está num processo de transformação da imagem corporal. Será dividida em duas partes, a primeira enfocará a constituição do narcisismo e a idolatria ao corpo na sociedade contemporânea, e a segunda, como estas questões estarão influenciando o adolescente. Num primeiro momento, será discutida a sociedade como narcísica, sendo marcado por um vazio na esfera pública e o investimento na privada, que resulta no corpo como objeto de consumo e para consumo, tornando-se um informador da individualidade, ou seja, o fracasso ou o sucesso dependerá da aparência corporal. O culto ao corpo é fomentado pela mídia e pelos discursos dos médicos e especialistas que mencionam a importância de se manter o corpo em forma, posicionando a gordura como doença neste momento histórico Tais discursos ocultam uma contradição, a intenção de proporcionar saúde a população, pode produzir doenças crônicas ou até mesmo a morte como no caso da anorexia. No segundo momento, será tratado o adolescente que precisa lidar com as transformações do seu corpo, e ao mesmo tempo, as exigências de se ter o corpo perfeito propagado pela mídia, meios impressos e discursos dos especialistas. Os levantamentos de dados apontam um aumento constante de cirurgias plásticas em adolescentes e a disseminação da exigência do corpo ideal pode comprometer a iniciação sexual dos jovens, além de favorecer o uso de anabolizantes e anfetaminas, podendo prevalecer nos adolescentes às questões estéticas, ao invés, das de saúde.

Palavras- chaves: adolescência, corpolatria, narcisismo.

Abstract: The idolatry to the body is a highlight theme in the contemporary society, mainly for the high index of plastic surgeries in the world. This work has as objective review the scientific literature about the body worship in the contemporary society and how it can be influencing the adolescent, who is in a changing process of body image. This study will be divided in two parts, the first one will focus the narcissism' constitution and the idolatry of the body in contemporary society and the second one, how this questions will be influencing the adolescent. At the first moment, the society will be discussed as narcissist, being marked for a lack in the public sphere and the investment in the private one, that results in the body as consume's object and for consume, becoming a individuality informer, in other words, the failure or the success will depend of the body image. The body worship is encouraged by the media, by the doctors and expert's speech that mention the importance to keep the body in

shape, positioning the fattening as a disease in this historical moment. Speeches like these hide a contradiction, the intention of provide health to the population, can produce chronic diseases or even the death as in the case of anorexia. In a second moment, it will be treated the adolescent who needs to deal with his/her body changes and at sometime the requirements to have a perfect body propagated by the media, printed media and expert's speeches. The data collection link to a steady increase of plastic surgeries in adolescents and the dissemination of the young's imitation, besides favoring the use of anabolic and amphetamines, this may prevail in the adolescents esthetics questions, instead of the health's ones.

Key-words: adolescence, corpolatria, narcissism.

O CULTO AO CORPO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Muitos autores (BAUMAN, 2001; ESPER, NEDER, 2004; NOVAES, 2003; CODO, SENE, 1985) discutem a sociedade contemporânea como narcísica, compondo-se numa individualista adoração a si mesmo, exigindo esforços e controle pessoal para alcançar o corpo ideal propagada na mídia, passando uma idéia de quem não possui este corpo é desleixado, relaxado e preguiçoso.

Segundo Esper e Neder (2004), numa breve perspectiva histórica, o corpo sacralizado, cristão, religioso constituía-se na preocupação de sua ocultação. Com o avanço histórico, compreende-se o corpo através de conhecimentos fisiológicos e anatômicos, uma visão funcional que substitui a religiosa. Seguindo-se uma lógica industrial, o corpo passa a ser visto como força de trabalho e, com a psicanálise, uma dimensão pulsional e erógena. O corpo erógeno passa a ser suporte dos signos cambiados com desejos ideológicos, veiculados na mídia. A concepção erógena permitiu o reconhecimento do corpo como uma totalidade de prazer e também na sua materialidade visível, como objeto de culto narcisista.

Foi a partir do século XX e inicio do XXI, que se assiste uma crescente idolatria ao corpo, com uma maior exibição pública do que antes era escondido e, aparentemente, mais controlado (GOLDENBERG, RAMOS, 2002; GOELLNER, 2003; FONTES, 2006; GARRINI, 2007). O que antes era vergonhoso passou a ser respeitado, motivo de orgulho para as pessoas. O corpo bem-feito representa o triunfo sobre a natureza. (GOLDENBERG, RAMOS, 2002).

O individuo não busca mais se realizar na sua própria existência e em seus projetos familiares, sociais e religiosos, mas a realização é através do seu corpo. Conforme alguns autores (BAUMAN, 2001; LIPOVETSKY, 2006; SCHUBERT, 2007), a contemporaneidade é marcada por um esvaziamento na esfera pública e um investimento na privada. Assim, o

individuo contemporâneo busca em sua vida privada o que não encontra mais na sociedade comum, o individuo descobre por meio do próprio corpo uma possível forma de transcendência pessoal e de sociabilidade, e o corpo encontra-se em plena metamorfose, não se tratando mais de aceitá-lo, mas sim de corrigi-lo, transformá-lo e reconstruí-lo (SCHUBERT, 2007; PAIM, STREY, 2004)

Numa sociedade influenciada ao consumo, o corpo também é vendido e comprado. È objeto de consumo e para consumo. E uma maneira de marcar o poder nas relações sociais, de ser aceito e admirado. Para Schubert (2007), na sociedade contemporânea a dimensão corporal assegura a "verdade" sobre os sujeitos e o sucesso ou fracasso do individuo é simbolicamente relacionado ao "formato" e aparência que o corpo exibe. O corpo, neste período histórico, opera como um informador da individualidade. Em outros momentos, a função informadora do corpo estava vinculada ao pertencimento familiar, comunitário e a valores integrativos que ofereciam ao individuo um lócus social e um suporte de pertencimento e dignidade.

Demarcou nos anos 80 o inicio do fascínio pelo corpo, que segundo Fontes (2006), o individuo ficou encantado consigo mesmo, com as tendências da moda, o volume dos músculos e o vigor físico-corporal potencializado pelas sessões de aeróbicas, alimentação saudável ou mesmo ingestão dos suplementos químicos-alimentares. Mas é nos anos 90, quando se consolida a rede mundial de computadores, a internet, período conhecido pela velocidade e automotismo dos fluxos transacionais de capitais e informações, que as políticas e técnicas corporais também passam por um vertiginoso processo de automotismo quanto as mudanças morfológicas, tornando-se mais rápidas e imediatas.

Assim, os resultados antes obtidos apenas devido a freqüência às academias de ginásticas, não mais atenderão às necessidades de mudanças imediatas que se deseja para a remodelagem do próprio corpo. Começa a fazer parte, a medicina e os cirurgiões plásticos, garantindo transformações mediante uma simples passagens por mesas cirúrgicas, que adquiram status de cenários mágicos que se entra com um corpo e se sai com outro completamente esculpido.(FONTES, 2006).

A cultura da corpolatria foi fomentada pela mídia como apontam alguns importantes estudos (LIPOVETSKY, 2006; SIQUEIRA, 2006). Mas também os discursos de médicos e especialistas que dizem que é importante para a saúde ter o corpo em forma, contribui para esta intensa idolatria ao corpo. Esta ideologia, segundo Castro (2003), está apoiada num discurso que ora se apóia na questão estética, ora da preocupação com a saúde (BOTEHO, 2009)

Segundo Goellner (2003), a promessa de uma vida mais longa e saudável é acompanhada de inúmeros discursos e representações que regulam o indivíduo tornando-o, na maioria das vezes, vigia de si próprio A ênfase na liberdade do corpo referindo-se a sua exposição e desnudamento em espaços públicos está ao lado da valorização dos corpos enxutos e "em forma", e o excesso, mais que rejeitado, é visto, por muitas vezes, como resultado da displicência e falta de cuidado.

O aparato ideológico discursivo dos especialistas algumas vezes camufla uma contradição, um discurso direcionado à saúde que pode produzir doenças crônicas ou até mesmo a morte, como conseqüência das cirurgias plásticas mal-elaborada, o uso de anfetaminas e anabolizantes, além do desenvolvimento de problemas psicológicos relacionados diretamente ao culto ao corpo, como a bulimia, anorexia, obesidade mórbida, compulsão alimentar e depressão.

Segundo Garrini (2007), nesta cultura que classifica as pessoas a partir de uma forma física , a gordura passa a ser considerada uma doença, além da aparência ser fator fundamental para o reconhecimento social do individuo. O conceito de saúde, um construto sócio-cultural já significou o sobrepeso como sinônimo de saúde, e também associou ao reconhecimento e respeitabilidade social, enquanto que a magreza já foi sugestiva de sinais de pobreza , má alimentação, doença, definhamento e até mesmo ligado ao símbolo da morte e maldade (FONTES, 2006).

Couto (2003) ao discutir as redefinições de termos como "saudável" e "doente", salienta que num passado recente a saúde era considerado um estado de equilíbrio orgânico, e hoje a medicina está deixando de ser a cura, ao invés disso, fala-se em probabilidade, propensões e tendências. Busca-se a prevenção, é o risco "provável" da doença que dever ser combatido. E assim, as estratégias para garantir a saúde perfeita põem em circulação e popularizam um amplo menu de medidas preventivas como das alimentações aos esportes, das vitaminas aos psicofármacos, das cirurgias às terapias, tudo servindo para metamorfosear e acelerar o corpo. Sendo necessário superar limites, operar correções, vencer barreiras e principalmente equipar a infra-estrutura do corpo para deixá-lo mais eficiente, produtivo, performático e saudável.

Apesar do culto ao corpo ser um projeto mundial, dados recentes (EDMONDS, 2002; GOLDENBERG, 2005) demonstram que a brasileira é campeã na busca de um corpo perfeito. Isto confirma o pensamento de Paim e Strey (2004) de que atualmente os indivíduos, com corpos renováveis, mutáveis , em constante metamorfoses, tem na imagem do corpo o processo principal de tantas releituras de si mesmo, a reprodutividade em série. Dessa forma o

corpo tornou “o mais belo objeto de consumo”, e a publicidade, que antes chamava para um produto exaltando as vantagens, hoje em dia serve, principalmente, para produzir o consumo como estilo de vida, procriando um produto próprio, o consumidor, perpetuamente intranqüilo e insatisfeito com a sua aparência.

CULTO AO CORPO PARA O ADOLESCENTE E AS IMPLICAÇÕES

Na sociedade contemporânea, a enorme valorização da aparência corporal inscreve-se num processo na qual o corpo físico assume papel fundamental na exteriorização da subjetividade e construção da identidade. Ou seja, os objetos de consumo como as roupas, acessórios e mesmo o corpo passam a dizer a “verdade” sobre o sujeito e constitui suas referencias, auto-estima e sua identidade (IRIART, ORLEANS, 2009).

Os adolescentes já estão num processo de transformação de sua identidade devido as mudanças biológicas e maturação sexual, devendo incorporar suas novas imagens corporais, capacidade reprodutiva e energia sexual. A reconstituição de uma identidade pessoal neste período, inclui, fundamentalmente, a relação com o próprio corpo., pois uma vez iniciada as transformações corporais, o jovem passa a viver todo esse processo de uma forma passiva, sem poder interferir, e tendo ao mesmo tempo que se adaptar a este corpo que está se tornando adulto e aos novos processos psicossocias que a própria mudança do corpo exige (CONTI, 2005; OUTERAIL, 1994; CANO et al; 1999).

Segundo Cano et al (1999), existe uma grande dificuldade do adolescente em integrar todas as alterações que vêm ocorrendo em seu corpo, às vezes este lhe dá a sensação de não lhe pertencer, pois são freqüentes sentimentos de estranheza de si mesmo. No entanto, não é somente a imagem do físico, mas toda a representação de si mesmo, que passa a se constituir na adolescência como um tema fundamental. Então, imagem corporal e identidade estão fortemente associados.

Entende-se imagem corporal por um esquema corporal, a representação mental do próprio corpo, o modo como ele é percebido pelo individuo nas diversas dimensões física, psicológicas e social, tornando-se produto da relação do individuo consigo mesmo e com os outros (SCHILDER, 1999; BECKER JR, 1999; CAMPAGNA, SOUZA, 2006). Além do adolescente ter esta dificuldade de integrar a imagem do corpo em transformação, precisa também lidar com as exigências e a valorização da aparência propagado pela mídia e saberes especialistas.

Pode-se dizer que criam uma representação do corpo real (o que acreditam ser) e de um corpo ideal (o que procuram alcançar) olhando e sendo olhado pelos outros. E muitas vezes, principalmente as adolescentes demonstram insatisfação com o seu próprio corpo como no relato da pesquisa de Conti (2005), na qual principalmente as meninas pós-púberes (12 a 15 anos) demonstram maior insatisfação quando comparadas as pré-púberes (10-11 anos), sendo que o mesmo não ocorre com os meninos. Outros estudos corroboram com a grande percentagem de adolescentes insatisfeitos com o próprio corpo (BROWN, CASH, MIKULKA, 1990; COHANE, POPE, 2001; GRAUP et al, 2008).

De acordo com Schilder (1999), a própria imagem corporal só adquire suas possibilidades e existência porque o corpo não é isolado, ou seja, a estruturação da imagem corporal se dá no contato e na troca contínua com outras imagens corporais. Assim, quando a adolescente se compara com as imagens ideais veiculadas da mídia, sente-se insatisfeita com a imagem real do seu corpo.

Pois, segundo Bordieu (1997), na medida em que a mensagem veiculada é unidirecionada para o interlocutor, não há dialogo e sim imposição. È como se fosse um "fast-food cultural", sendo as informações veiculadas sob a urgência do tempo, alertando que, nesta velocidade, não há como se ter tempo suficiente de assimilação pelo desdobramento do pensamento. Com isso, a comunicação é instantânea porque, de uma certa forma, ela não existe, se for analisado as forças invisíveis e coercitivas por trás da produção do imaginário.

Não apenas esta transmissão ocorre por meio da TV, mas também por meios impressos como a revista CAPRICHO. Segundo Figueira (2003, p.127):

> Observando a Capricho é possível identificar que lá estão estampadas diferentes representações do corpo. Suas paginas mostram que, na sociedade contemporânea, o corpo é o local de construção de identidades, pois nele se inscrevem marcas que falam às garotas e que, ao mesmo tempo, as posicionam em relação a si mesmas, aos outros/as, ao mundo onde vivem. Cabe ressaltar: estas representações não são apenas veiculadas pela revista, mas também são nelas produzidas através dos diferentes saberes que circulam nos textos e imagens que falam de diferentes práticas sociais como, por exemplo, as de embelezamento, condicionamento físico e de saúde. Práticas estas que produzem efeitos e instituem verdades, excluindo e incluindo, em diferentes locais sociais, corpos, sujeitos e grupos.

E os dados estatísticos provam como todos estes discursos influenciam a sociedade brasileira, sendo a fase da adolescência um foco de preocupação. Em relação ao número de cirurgias plásticas realizadas em 2004, o Brasil ficou somente atrás dos Estados Unidos. Das

mais de 660 mil intervenções cirúrgicas, as mulheres foram responsável por 69% e 11% foram da faixa etária dos 14 aos 18 anos (Sociedade Brasileira de Cirurgia Plástica, 2006). No ano de 2003, foram 621.342 procedimentos cirúrgicos. De 2002 a 2003, cresceu em 43% o número de adolescentes (menos de 18 anos) que se operam.

A disseminação do ideal de corpo foi provocada pelo status de celebridade adquiridos pelas modelos na ultima década e que passaram a ter uma carreira invejada e desejada pelas adolescentes brasileiras. Receberam um "nome" (BOURDIEU, 1990) através de seu corpo, sua beleza, sua aparência, ou como enfatizado pelo mesmo autor, seu capital físico (GOLDENBERG, 2005).

A dificuldade de alcançar o almejado corpo pode refletir na iniciação sexual e afetiva dos adolescentes, pois já existem relatos de pesquisa (ABDO, 2004) que apontam que o desejo sexual da mulher pode diminuir se ela não estiver nas medidas próximas das perfeitas, garotos e garotas podem rejeitar-se ou não se permitirem conhecer o próprio corpo senão estiverem nas medidas certas.

A dominação da adoração ao corpo interfere no comportamento dos adolescentes que acabam aderindo ao uso de anfetaminas, anabolizantes, seguindo as dietas descritivas em revistas, e assim distorcem a compreensão do que seria um cuidar do corpo, colocando de lado questões da saúde para se preocupar com as questões estéticas e do emprego do corpo como fonte de prazer para se situarem no contexto social imediato (CODO, 1985). O cuidado ao corpo, num sentido de preservá-lo das doenças sexualmente transmissíveis e das conseqüências do uso de drogas, por exemplo, muitas vezes não são foco de atenção dos adolescentes, dos pais, instituições escolares, instâncias governamentais e as redes de comunicação, numa sociedade que se fechou para o que realmente importa, sendo os corpos nus nas redes midiáticas as verdadeiras representações de uma sociedade vazia e sem sentido.

Referências Bibliográficas

ABDO, C. *Descobrimento sexual do Brasil*. São Paulo: Summus, 2000.

BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BECKER JR., B. O corpo e sua implicação na área emocional. Revista Digital: *Lecturas: Educacón Física y Deportes*. Buenos Aires, v. 4, n. 13. Mar. 1999. .Disponível em: www.efdeportes.com. Acesso em: 28 de mar de 2011.

BOURDIEU, P. *Sobre a televisão: seguido de: a influência do jornalismo e os jogos olímpicos*. Rio de Janeiro : Zahar, 1997. 143p.

BOTELHO, F. M. Corpo, risco e consumo: uma etnografia das atletas de fisiculturismo. *Revista Habitus: revista eletrônica dos alunos de graduação em Ciências Sociais* - IFCS/UFRJ. Rio de Janeiro. v. 7, n. 1, p. 104-119, jul. 2009. Semestral. Disponível em: www.habitus.ifcs.ufrj.br. Acesso em: 13 de mar de 2011.

BROWN, T.A.; CASH, T.F.; MIKULKA, P.J. Attitudinal body-image assessment: actor analysis of the body-self relations questionnaire. *Journal of Personality Assessment*, Falls Church, v.55, p.135-44, 1990. Disponível em: http://www.informaworld.com/smpp/content~db=all~content=a785039343. Acesso em: 28 de mar de 2011.

CAMPAGNA, V.N.; SOUZA, A.S.L. Corpo e imagem corporal no início da adolescência feminina. *Boletim de Psicologia*. São Paulo.. v. 55, n.124. Junh 2006. Disponível em: http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0006-59432006000100003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em:. 28 de mar de 2011.

CANO, M.A.T. et al.. Auto-imagem na adolescência. Revista Eletrônica de enfermagem. Goiânia. v.1, n.1. Out-dez. 1999. Disponível em: http://www.revistas.ufg.br/index.php/fen/article/view/668. Acesso em: 28 de mar de 2011.

CASTRO, A. L. *Culto ao corpo e sociedade**:** Mídia, estilos de vida e cultura do consumo.* São Paulo: Annablume /Fapesp, 2003.

CODO, W.; SENNE , W.A. *O que é a corpolatria*. São Paulo, Brasiliense, 1985.

COHANE, G.H.; POPE, J.R.H.G. Body image in boys: a review of the literature. International Journal of Eating Disorders. Los Angeles.Mai. v.29,n.373-9. 2001. Disponível em: http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11285574. Acesso em: 28 de Marc de 2011.

CONTI, M.A.; FRUTUOSO, M.F.P.; GAMBARDELLA, A.M.D. Excesso de peso e insatisfação corporal em adolescentes. *Revista de Nutrição*. Campinas. v.18, n.4, p.491-7. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1415-52732005000400005&script=sci_arttext. Acesso em: 28 de março de 2011.

COUTO, E.S. Corpos modificados – o saudável e o doente na cibercultura. In: LOURO,G.L.; NECKEL, J.F.; GOELLNER,S.V. (Orgs). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

EDMONDS, A. No universo da beleza: notas de campo sobre cirurgia plástica no Rio de Janeiro. In: GOLDEMBERG, Miriam (Org.). *Nu e vestido: dez antropólogos revelam a cultura do corpo carioca.* Rio de Janeiro: Record, 2002.

ESPER, E.M.B.; NEDER,M. O corpo contemporâneo. In: CONVENÇÃO BRASIL LATINO AMÉRICA, CONGRESSO BRASILEIRO E ENCONTRO PARANAENSE DE PSICOTERAPIAS CORPORAIS. 1., 4., 9.,Foz do Iguaçu. *Anais...* Centro Reichiano, 2004. CD-ROM. [ISBN - 85-87691-12-0]. Disponível em: http://www.centroreichiano.com.br/artigos/Anais%202004/Elisa%20Maria%20Barbosa%20Esper.pdf. Acesso em 28 de Marc de 2011.

FONTES, M. Uma leitura do culto contemporâneo ao corpo. *Contemporânea.*, v.4, n.1 P.117-136. Junh.2006. Disponível em: http://www.portalseer.ufba.br/index.php/contemporaneaposcom/article/view/3482/2539. Acesso em: 28 de mar de 2011.

FIGUEIRA, M.L.M. A revista Capricho e a produção de corpos adolescentes femininos. In: LOURO,G.L.; NECKEL, J.F.; GOELLNER,S.V. (Orgs). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

GARRINI, S.P.F. Do corpo desmedido ao corpo ultramedido. Reflexões sobre o corpo feminino e suas significações na mídia impressa. In: Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. V congresso Nacional de História da Mídia. *Anais*... São Paulo. 2007.Disponível em: http://www.intercom.org.br/papers/outros/hmidia2007/resumos/R0037-1.pdf. Acesso em: 28 de Marc de 2011.

GOELLNER, S.V. A produção cultural do corpo. In: LOURO,G.L.; NECKEL, J.F.; GOELLNER,S.V. (Orgs). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação.* Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

GOLDEMBERG, M.; RAMOS, M. S. A civilização das formas: o corpo com valor. In: GOLDEMBERG, M.(Org.).*Nu e vestido: dez antropólogos revelam a cultura do corpo carioca.* Rio de Janeiro: Record, 2002.

GOLDEMBERG, M. Gênero e corpo na cultura brasileira. *Psicologia clínica*, Rio de Janeiro, v.17, n2. P.65-80. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-56652005000200006. Acesso em: 28 de mar de 2011.

GRAUP, S.; PEREIRA, E.F.; LOPES,A.S.; ARAÚJO, V.C.; LEGNANI. R.F.S. Associação entre a percepção da imagem corporal e indicadores antropométricos de escolares. *Revista brasileira de educação física*. São Paulo. V.22. n.2. p.129-138. 2008. Disponível em: http://www.revistasusp.sibi.usp.br/pdf/rbefe/v22n2/v22n2a4.pdf. Acesso em: 28 de março de 2011.

IRIART J.A.B; ORLEANS. R.G. Culto ao corpo e uso de anabolizantes entre praticantes de musculação. *Caderno de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 25, n.4.. Abr. 2009. Disponível em: www.scielo.br/pdf/csp/v25n4/08.pdf. Acesso em: 28 de Marc de 2011.

LIPOVETSKY, Gilles. *Le bonheur paradoxal essai sur la société d'hyperconsommation.* Paris: Gallimard, 2006.

NOVAES, A. (org.). *O homem-máquina*: *a ciência manipula o corpo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

OUTEIRAL, J.O. *Adolescer: estudo sobre adolescência*. Porto Alegre: Artes médicas, 1994.

PAIM, M.C.C. Corpos em metamorfose: um breve olhar sobre os corpos na história, e novas configurações de corpos na atualidade. *Revista Digital*. Buenos Aires, v.10, n.79. Dez. 2004. Disponível em: www.efdeportes.com/efd79/corpos.htm. Acesso em: 28 de mar de 2011.

SIQUEIRA, D.C.O; FARIA, A. A.. Corpo, saúde e beleza: representações sociais nas revistas femininas.In: Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da comunicação, XXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – UNB. *Anais* ... Brasília. 2006. Disponível em: http://galaxy.intercom.org.br:8180/dspace/bitstream/1904/19999/1/Denise+da+Costa+Oliveira+Siqueira-Aline+Almeida+de+Faria.pdf. Acesso em: 28 de Marc de 2011.

SCHILDER, P. *A imagem do corpo*. (3ª ed.). São Paulo: Martins Fontes. 1999.

SCHUBERT, J. Corpo metamórfico: as transformações do corpo no extremo contemporâneo. In: Diálogos em Psicologia Social. XIV encontro nacional da abrapso. Anais... diálogos em psicologia. 2007.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE CIRURGIA PLÁSTICA. Cirurgia plástica. 2006. Disponível em: http://www.cirurgiaplastica.org.br/publico/historico.cfm. Acesso em: 5 de jun de 2006.

O TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE NA ERA DO SUJEITO CEREBRAL

RICHTER, Barbara Rocha[1]/ UFRGS

Eixo Temático: Corpo na mídia e a indústria da beleza/saúde

Resumo: O estudo analisa os discursos acerca do Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) presentes na revista *Mente & e Cérebro* a partir de uma perspectiva pós-estruturalista. O desenvolvimento de tecnologias de imageamento cerebral e de biologia molecular permitiu visualizar o cérebro em ação, provocando mudanças na abordagem de doenças mentais. Desejos, emoções, humores e sentimentos tornam-se passíveis de serem mapeados no cérebro. A constituição do sujeito passa a ser atribuída ao funcionamento de seu cérebro, visão que ganha força, sobretudo no final do século XX. O TDAH, um dos transtornos mais estudados pela medicina, vislumbra a consolidação de seu diagnóstico e tratamento através de sua legitimação biológica, processo vinculado à emergência do "sujeito cerebral". Essa visão dos sujeitos enquanto indivíduos somáticos contribui para a adoção preferencial de fármacos no tratamento do transtorno.

Palavras-chave: TDAH, sujeito cerebral, legitimidade biológica.

Abstract: he study analyzes the discourses about de Attention deficit and hyperactivity disorder (ADHD) present in the magazine *Mente & Cérebro* from a poststructuralist perspective. The development of brain imaging technologies and molecular biology allowed to visualize the brain in action and changed the approach to mental illness. Desires, emotions, moods and feelings can be mapped in the brain. The constitution of the subject became to be what your brain does. This view stands out especially in the late twentieth century. The ADHD is one of disorders most studied by medicine and envisages the consolidation of its diagnosis and treatment through organic legitimization. This process is linked to the emergence of the "cerebral subject". A view of subjects as somatic individuals contributes to the adoption of drugs in the treatment of disorders.

Keywords: ADHD, cerebral subject, organic legitimacy.

O presente estudo se insere no projeto de mestrado da autora pelo programa de pós-graduação Educação e Ciências: Química da vida e saúde da UFRGS. O objetivo desta análise é investigar os discursos acerca do Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) – também conhecido como hiperatividade – presentes na revista *Mente & Cérebro*. Segundo

[1] Aluna de mestrado pelo programa de pós-graduação em Educação em Ciências: Química da vida e saúde, UFRGS. Bolsista CAPES.

Fischer (1997), a mídia não pode ser vista somente como veiculadora, mas também como produtora de saberes e formas especializadas de comunicar e de produzir sujeitos, assumindo nesse sentido uma função nitidamente pedagógica. *Mente & Cérebro* é publicada no Brasil desde o ano de 2001 e tem possivelmente contribuído e feito parte da popularização e "valorização *social* do conhecimento do cérebro" (Ehrenberg, 2009).

Faz-se uso de uma perspectiva pós-estruturalista e dos aportes teóricos dos Estudos Culturais da Ciência. A partir de então, colocam-se as seguintes questões: como a legitimação da condição patológica do TDAH vincula-se a emergência do "sujeito cerebral" (Ehrenberg, 2009) e à noção de "eu neuroquímico" (Rose, 2007)? Como o desenvolvimento de tais noções pode estar, em certo sentido, consolidando o modo como diagnóstico e tratamento do transtorno são concebidos? Como tais tecnologias governam os sujeitos diagnosticados?

Introdução

Nas últimas décadas, novas tecnologias tais como a imageria cerebral e as técnicas desenvolvidas pela biologia molecular permitiram a visualização do cérebro em ação. Tais avanços provocaram mudanças na abordagem de doenças neurológicas e doenças mentais, que se tornaram suscetíveis de serem abordadas da mesma forma (Ehrenberg, 2009). Com isso, estaríamos diante do surgimento de uma biologia da consciência ou do espírito (idem).

Nos últimos cinquenta anos, nós seres humanos teríamos nos tornado indivíduos somáticos, ou seja, passamos a entender, falar e atuar sobre nós mesmos e sobre os outros como seres formados pela nossa biologia (Rose, 2007). Nossos desejos, humores, comportamentos e emoções são agora mapeados a partir de nosso corpo, em particular, de nosso cérebro, assim, teríamos nos tornado "eus neuroquímicos" (idem).

Ehrenberg (2009) ressalta que, no atual contexto, o cérebro é promovido a ator social. A figura do "sujeito cerebral" ganharia força no final do século XX "acompanhada de uma profusão de discursos sobre neurotransmissores e sua conexão com a saúde mental, tecnologias de visualização e um borrar das fronteiras entre cérebro, o órgão, e idéias menos materializáveis, como a de mente" (Azize, 2008, p.7).

Segundo Caliman (2010) a emergência do diagnóstico do TDAH estaria vinculada a emergência do sujeito cerebral. Ela nos diz que:

> Em sua temporalidade recente, o TDAH e a condição que descreve foram constituídos no espaço fronteiriço habitado pelas tecnologias de saber-

> poder que possibilitaram a emergência do individuo empreendedor, gestor de si e persistente em sua vontade, do eu neuroquímico e cerebral, do indivíduo visto como um risco para si e para a sociedade e do eu no qual o desejo de risco é uma ameaça para as sociedades de segurança. Ele não somente nasceu desse solo, mas participou e participa ativamente de sua constituição (Caliman, 2010, p.60).

O TDAH e sua legitimação biológica

Em sua história, o Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) já havia sido chamado de "dano cerebral mínimo". No entanto, o termo "dano" foi substituído por "disfunção", já que não havia sido possível constatar uma lesão cerebral específica relacionada a esse distúrbio. O nome "disfunção cerebral mínima" permaneceu até a publicação da terceira edição do DSM (Diagnostical and Statistical Manual of Mental Disorders), em 1980, momento em que se estabelece o atual nome. A revisão o transtorno decorreu no aumento do número e critérios diagnósticos. Tais critérios descrevem comportamentos relacionados à desatenção, impulsividade e hiperatividade em "níveis impróprios" (DSM-III-R). Para Ortega e outros (2010), o aumento no número destes critérios entre os anos 1980 e 1990 teria colaborado com o aumento no número de diagnósticos a partir de então.

Rose (2007) afirma que a psiquiatria não mais faz distinção entre distúrbios orgânicos e distúrbios funcionais, já não se remete a mente ou a psique. Deste modo, "mente é simplesmente o que o cérebro faz" (Rose, 2007, p.192). Pode-se dizer que essas mudanças na abordagem de doença mental tiveram também conseqüências na abordagem do TDAH.

Segundo a American Psychiatric Association (1994), o TDAH tem sido um dos transtornos mais bem estudados. *Mente & Cérebro* lançou uma série especial de seis edições intitulada "Doenças do Cérebro". A hiperatividade é uma das dez doenças abordadas, dentre as quais estão: Parkinson, Alzheimer, autismo, epilepsia, esquizofrenia, bipolaridade, depressão, stress e ansiedade.

Mente e Cérebro descreve a hiperatividade em seus aspectos comportamentais, em suas características neuroanatômicas e neuroquímicas, em suas causas (genéticas e ambientais) e em sua terapêutica (psicológica, farmacológica, etc.). É dada atenção, sobretudo, à presença do TDAH na infância. Utiliza-se um sem-fim de adjetivos para se referir ao transtorno e a seus portadores, tais como: irreverentes, desligados, "ligados a 220 volts", "no mundo da lua",

fora de controle, inquietos, distraídos, alunos rebeldes, desatentos, etc. Assim, irreverência, rebeldia, distração, que anteriormente poderiam ser vistos como "traços da personalidade", passam a ser vistas como sintomas de uma patologia. Ehrenberg (2009) argumenta que o critério que torna possível o uso de uma patologia supostamente cerebral é a *incapacidade social*. Para o autor este é "um dos critérios diagnósticos do autismo e *o* critério da hiperatividade" (Ehrenberg, 2009, p.202).

A localização de determinados sentimentos, emoções e comportamentos em determinadas áreas do cérebro e a descrição desses fenômenos em nível de atividade neuroquímica, além da diferenciação desses cérebros dos cérebros de pessoas ditas normais, parece ser a base que dá sustento a condição de patologia do transtorno. A figura de um "cérebro distraído" pode ser visualizada nas páginas de *Mente & Cérebro*. Ele é representado pela figura de cérebro cortado transversalmente no qual são indicadas atividades incomuns nas "áreas do sistema atencional". Ao que parece, nestes discursos diferença é indicativo de patologia. Caliman (2008) argumenta que "no discurso da legitimidade do transtorno, além da comprovação dos males causados pelo TDAH e de seu potencial de risco (...) está o argumento sobre suas causas físicas. Trata-se não apenas de demonstrar que o transtorno "causa" danos ao sujeito, mas que ele, o transtorno, é "causado" por aspectos biológicos, genéticos e cerebrais" (p.560).

Na identificação dos "genes diferentes nas crianças com TDAH", aponta-se um grupo de "genes para proteínas que influenciam a circulação da dopamina nas sinapses entre os neurônios". Problemas de comportamento estariam "associados a uma regulação falha do metabolismo da dopamina". Em tais evidências se atribui eficácia ao uso do metilfenidato (princípio ativo da Ritalina) no tratamento do transtorno. Trata-se de um psicoestimulante que evita a reabsorção rápida da dopamina nas sinapses. "Rápida" parece ser, igualmente, a forma como se busca eliminar o problema, atuando diretamente no "eu neuroquímico" do indivíduo hiperativo. Mesmo que existam alternativas que vão desde psicoterapia até simples "caminhadas de vinte minutos num lugar verde e tranqüilo" – como propõe um estudo apresentado pela revista – tais opções demandam tempo e dedicação por parte dos pais e escola. Numa época em que "vivemos em estado de urgência" em que "falta de tempo se tornou absoluta", (Couto, 2009, p.44), "dizemos adeus ao esforço, à concentração e dedicação" (p.45), optando por uma alternativa imediata e eficiente como o uso dos fármacos.

Referências bibliográficas:

American Psychiatric Association. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (4.ed.). Washington: American Psychiatric Association, 1994.

AZIZE, R. L., Uma neuro-weltanschauung? Fisicalismo e subjetividade na divulgação de doenças e medicamentos do cérebro. *Mana*, 14(1): 7-30, 2008.

CALIMAN, L. O TDAH: entre as funções, disfunções e otimização da atenção. *Psicologia em estudo*, Maringá, v. 13, n.3, p. 559, jul./set.2008.

_____. Notas sobre a história oficial do Transtorno do Déficit de Atenção/hiperatividade TDAH. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 2010, 30 (1), 46-61.

COUTO, E. *Corpos dopados, medicalização e vida feliz*. In: RIBEIRO, Paula Regina; SILVA, Méri Rosane S.; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs). Corpo, gênero e sexualidade:composições e desafios para a formação docente. Rio Grande: FURG, 2009, p.43-53.

DSM-III-R (Manual de Diagnóstico e estatística de Distúrbios Mentais). 3ª Ed. rev. São Paulo: Manole, 1989.

EHRENBERG, A. O sujeito cerebral. Trad. Marianna T. de Oliveira & Monah Winograd . *Psic. Clin.*, Rio de Janeiro, vol. 21, n.1, p. 187-213, 2009.

FISCHER, R. M. B. *O* estatuto pedagógico da mídia: questões de análise. *Educação & Realidade*, 22(2):59-80, jul./dez. 1997.

ORTEGA, F. et al. A ritalina no Brasil: produções, discursos e práticas. Interface – *Comunic., Saúde, Educ.***,** v. 14, n.34, p.499-510, jul./set. 2010.

ROSE, N. *The politics of life itself* – biomedicine, power subjectivity in the twenty-first century. Princeton: Princeton University Press, 2007.

PAISAGENS BIOPOLÍTICAS: REPRESENTAÇÕES DE CORPOS SAUDÁVEIS/BELOS/POTENTES NAS CAMPANHAS DE COMBATE AO FUMO DISTRIBUÍDAS PELO ESPAÇO PÚBLICO URBANO

DARSIE, Camilo
GEERGE/PPGEDU/UFRGS
camilods@terra.com.br
FÉLIX, Jeane
GEERGE/PPGEDU/UFRGS
jeanefelix@gmail.com

Eixo Temático: Corpo na mídia e a indústria de beleza/saúde

Resumo: O texto apresentado aqui é constituído por uma breve discussão relacionada às representações que são criadas/reforçadas pelas campanhas de promoção da saúde que visam combater o fumo contemporaneamente. Nas questões abordadas por nós, neste caso, levamos em conta as relações estabelecidas por tais artefatos culturais que, frequentemente, associam saúde, ou a falta dela, a outras instâncias relacionadas ao corpo quais sejam a beleza e a potência física. Como maneira de dar conta desta discussão, de forma concisa, tomamos como objeto de análise algumas daquelas imagens que fazem parte dessas campanhas e que estiveram/estão distribuídas no espaço público urbano, mais especificamente, nas paisagens que circundam e formam tal categoria espacial. A partir dessa perspectiva delineamos a noção de 'paisagem biopolítica', ou seja, paisagens nas quais são incorporadas campanhas de promoção da saúde que pretendem, a partir de seus discursos, informar/ensinar à população questões sobre a preservação da saúde levando em conta um espaço de divulgação que potencialmente atinge diferentes sujeitos que circulam no espaço público urbano.

Palavras-chave: Saúde – Paisagem - Biopolíticas

Abstract: The text presented here consists of a brief discussion relating to the representations that are created / strengthened for health promotion campaigns aimed at combating smoking nowadays. The questions discussed by us in this case, take into account the relationships established by such cultural artifacts that often associate health, or lack thereof, to other situations related to the body which are the beauty and physical power. As a way to give voice to this discussion, concisely, we take as the object of analysis some of those images that are part of these campaigns and they were / are distributed in urban public space, more specifically, in the landscapes that surround and form this spatial category. From this perspective we outline the notion of 'biopolitical landscape', ie landscapes which are incorporated in health promotion campaigns that claim, from his speeches, inform / teach the public about preservation issues of health, taking into account a area of disclosure that potentially affects different individuals circulating in urban public space.

Key words: Health - Landscape – Bio-politics

Introdução

As campanhas de promoção da saúde promovidas, principalmente, por órgãos públicos como o Ministério e as Secretarias da Saúde buscam interpelar a população nas mais diferentes situações e lugares tendo nos últimos anos conquistado, inclusive, o apoio do setor privado que estimulado por essas ações e pelas pesquisas produzidas no âmbito dos estudos sobre promoção da saúde, vem criando suas próprias campanhas e artefatos midiáticos voltados à divulgação do tema. Assim, diversos *outdoors,* cartazes e panfletos, circulam pelo espaço – espaço esse que, no âmbito geografia, passa a ser conhecido como espaço geográfico – com a proposta de informar/educar a população no que diz respeito aos comportamentos ideais a serem seguidos por aqueles/as que prezam pela saúde, ou que deveriam prezar.

Diante dessa situação, tomamos como objeto de análise alguns desses materiais que, na maioria das vezes, são elaborados a partir de imagens que produzem/reproduzem representações associadas aos sujeitos aos quais pretendem interpelar. Mais especificamente, analisamos aquelas imagens que, relacionadas aos discursos de combate ao fumo, circulam pelo espaço público apresentando mensagens que relacionam a saúde à beleza e/ou a potencia corporal. É possível ser afirmado, após a análise desenvolvida, que representações atribuídas à saúde estão associadas aos corpos ‘belos’ e aos corpos ‘fortes’ de homens e mulheres respectivamente.

Outra questão relevante que envolve nossa análise, diz respeito ao posicionamento dos materiais utilizados por essas campanhas. No que diz respeito aos estudos realizados pelos/as pesquisadores/as do campo da geografia, essas ações de conscientização/educação constituem, ao mesmo tempo em que são constituídas, pelos atravessamentos culturais que se dão em nível de espaço geográfico, ou seja, aquele espaço amplo no qual as diferentes pessoas e os diferentes comportamentos e ações se localizam. No entanto, considerando a impossibilidade de dar conta de uma dimensão tão extensa, optamos por fazer um recorte espacial qual seja considerar o espaço público urbano, mais especificamente, as paisagens que estão associadas ao mesmo.

Portanto, nas linhas que seguem problematizamos, a partir do cruzamento de conhecimentos produzidos pelas áreas da Saúde, da Educação e da Geografia e, também, pela possibilidade de olhares articuladores promovidos pelos Estudos Culturais, as representações de corpo contidas nas campanhas de promoção da saúde relacionadas ao fumo e posicionadas em paisagens urbanas levando em consideração, para isso, as aproximações que essas representações promovem entre a saúde a beleza e a força física.

1. Delimitação do espaço de análise e configuração da paisagem como meio de informação

Considerando a articulação entre as diferentes áreas do conhecimento que é proposta neste trabalho, acreditamos que seja necessário se fazer delimitações e escolhas relacionadas aos conceitos que compreendem questões espaciais que usaremos. Assim, discutiremos o espaço geográfico/urbano e a paisagem como ferramentas estratégicas utilizadas pelos órgãos responsáveis pela divulgação das campanhas de promoção da saúde, que visam educar os diferentes sujeitos a partir de informações, como já argumentamos. É interessante chamar a atenção para o fato de que o espaço geográfico representa a categoria mais ampla no que se refere às análises que se inscrevem no contexto geográfico. Portanto, mesmo que saibamos que nossas discussões serão projetadas sobre categorias menos amplas é relevante apresentarmos seu significado visto que as mesmas se encontram inseridas nele.

O espaço geográfico deve ser considerado como a acumulação desigual de tempos, isto é, o espaço onde diferentes costumes, tecnologias e informações circulam de forma desigual, permitindo assim, uma reflexão sobre o espaço na qual se considere que sua constituição se dá pela coexistência de tempos. Disso, resultam diferentes ritmos de vida e coexistências, constituindo assim, materializações diversas que dão forma a relações complexas e carregadas de heranças bem como de novas possibilidades (Santos, 1997). Neste sentido, as velhas e as novas maneiras de se pensar e se entender questões relativas, por exemplo, à saúde, à beleza, ao gênero e à sexualidade interagem, atravessam umas às outras e competem entre si, dando forma a novas possibilidades de entendimento bem como construção de elementos materiais que possam envolvê-las.

Outra contribuição em relação ao conceito de espaço é a de Salgueiro (1999) quando refere que o espaço pode ser compreendido como formas e conteúdos, a partir da integração entre materialidade e as ações sociais que o movimenta e o transforma. Sendo assim, torna-se possível entender que as ações sociais ligadas aos cuidados com a saúde, assim como as campanhas que as promovem, configuram as formas de funcionamento dos espaços públicos relacionadas a esse tipo de prática que, aproveitando-se dos diferentes sujeitos que nele circulam, produzem diferentes endereçamentos para suas mensagens. Essas mensagens podem ser postas em circulação de diversas maneiras, mas neste trabalho, discutiremos aquelas que são promovidas através da paisagem.

A paisagem pode ser considerada como um conceito operacional formador do espaço geográfico, ou seja, um conceito que nos permite analisar o espaço geográfico sob uma dimensão que considera a conjunção de elementos naturais e tecnificados, socioeconômicos e culturais. Paisagem é aquilo que vemos e que nos interpela de alguma forma através de sua materialidade e das transformações que nela ocorrem. Segundo Carlos (1994), "a paisagem aparece como forma de manifestação do espaço geográfico superando a ideia de paisagem como elemento estático" (p. 15).

A paisagem pode ser definida como a primeira forma de aproximação do espaço, constituindo um elemento de leitura do mundo. A paisagem se torna um elemento de leitura porque é nela que podemos encontrar, e que estão estampados, os fenômenos e as formas que nos permitem chegar às relações sociais e, a partir disso, à produção e reprodução do espaço. Isso nos possibilita questionar o que vemos e não permanecer, somente, na descrição daquilo que se vê. É necessário entender e criticar o que está no espaço, ou seja, não se contentar apenas com a forma, mas também buscar o seu conteúdo. Se entendermos que a paisagem está relacionada com espaço, assim, necessariamente ela vai estar associada à produção e à reprodução do espaço e, a partir disso, às relações sociais existentes neste espaço, pois não há como pensar na paisagem de uma cidade sem pensar nessas questões (Carlos, 1994).

Assim, acreditamos que é possível relacionar a paisagem às estratégias de posicionamento de cartazes e *outdoors.* Tais manifestações interpelam (por sua presença física), de alguma maneira, a todos que fazem parte desse espaço e, ainda, ao serem planejadas podem levar em conta a distribuição espacial dos diferentes tipos de sujeitos que circulam em diferentes áreas do espaço público urbano de modo a garantir que a disposição de enunciados e de imagens interpele determinados grupos sociais. Portanto, ao pensarmos em 'paisagem biopolítica' consideramos as campanhas combate ao fumo e suas estratégias de comunicação que fazem uso da paisagem como local de divulgação.

1. Biopolíticas de Promoção da Saúde e da Beleza

Na perspectiva em que se insere este trabalho é relevante destacar que discursos sobre a saúde da população e dos indivíduos não surgiram recentemente. Preocupações relacionadas ao controle da população a partir da saúde pública surgiram junto ao estabelecimento das sociedades

industriais em decorrência da configuração das biopolíticas. Como denominou Foucault (1999), as biopolíticas são constituídas por toda gama de tecnologias de poder, com foco nas populações como conjunto de seres vivos coexistentes, que apresentam traços biológicos particulares e que, em função disso, são investidos com técnicas e saberes específicos. Santos (2011) aponta que entre essas tecnologias estão as tabelas, os gráfico e as porcentagens que, a partir dos números que apresentam, regulam e controlam a população. Os Estados utilizam esses números e implementam suas biopolíticas de planejamento, regulação e prevenção, a fim de intervir nas condições de vida para modificá-las e impor normas (Sibilia, 2002).

Nettleton (1997) explica que, para isso, o Estado não apenas impõem à sua população as políticas e programas de saúde, mas também espera que ela participe ativamente como fiscalizadora no que diz respeito à conduta de outros sujeitos em relação a esses programas. Para Street (2004), os discursos governantes colocam a responsabilidade pelos cuidados com a saúde exclusivamente nas mãos dos indivíduos, criando, assim, poderosos efeitos de verdade que reduzem estruturas disciplinares complexas a mensagens simples de causa e efeito. Castiel (1999) argumenta que, através da circulação desses discursos nas diferentes mídias, se criou um clima em que parece pairar uma aura de ameaça sobre todos nós, passível de ser efetivada de modo particularizado, a qualquer instante.

Assim, na medida em que as campanhas de promoção da saúde ditam, através de seus discursos e das mais diferentes formas de linguagem, o modo certo de administrar a vida e de cuidar do corpo, elas elegem ou constituem sujeitos/representações criando dadas posições de sujeito que, de certa maneira, são considerados exemplos por seus modos de portar-se, controlar-se, vestir-se e de apresentarem-se esteticamente. Seguindo essa lógica, a partir das imagens que compõem as campanhas de promoção da saúde, espalhadas pelas paisagens urbanas, frequentemente são estipuladas e/ou reforçadas representações culturais que aproximam as noções de saúde e de beleza.

Para Silva (2000), no contexto dos Estudos Culturais, a análise da representação concentra-se em sua expressão como ‘significante’, como uma pintura ou uma imagem. Hall (1997) diz que a representação é o resultado da produção e troca de significados entre os sujeitos que participam de uma mesma sociedade. Segundo Hall (*op. cit.*), a representação pode ser explicada como sendo um processo no qual os membros de uma determinada cultura usam a linguagem a partir de diferentes formas, como textos e imagens, com o objetivo de produzirem

significados em relação às coisas ou pessoas. A partir disso é coerente pensar que os objetos, as pessoas e os eventos do mundo não têm em si, naturalmente, qualquer significado estabelecido que seja permanente ou verdadeiro. Para o autor, é a sociedade que faz as coisas terem significados. Sendo assim, os significados, sempre mudam de uma cultura ou época para outra.

Em relação à representação ainda é oportuno dizer que no campo dos Estudos Culturais existe um grande interesse pelas relações entre representação e identidade cultural, afirmando-se que não há identidade fora da representação. Silva (1999), por exemplo, refere que aquilo que pode ser chamado de política de identidade reúne duas dimensões da representação que estão ligadas, não podendo ser separadas. Uma delas seria a ideia de representação como *delegação*. Nesse caso é importante pensar em quem representa quem, ou seja, quem tem o direito de representar o outro, ou talvez o grupo. O autor esclarece ainda que, a delegação de determinados sujeitos para falar e agir em nome dos demais cria uma situação em que a representação do grupo fica dirigida por quem possui esta posição de delegação, uma vez que quem representa o grupo, define a forma de falar e descrever tal grupo. Atualmente, em relação às campanhas de promoção da saúde é possível se dizer que elas se valem, de certa forma, dessa mesma lógica, ao apresentarem belos homens e mulheres como referenciais de saúde e, também, ao indicarem a possibilidade de perda da beleza quando se prejudica a saúde do próprio corpo.

Nesta direção, conforme discutiremos abaixo, a beleza e a potência física estão diretamente associadas à saúde, principalmente, quando analisadas campanhas que constituem as paisagens urbanas contemporâneas. Seguindo essa mesma lógica, diversas campanhas fazem uso de um discurso que associa a doença à perda de beleza e perda da força física como, por exemplo, nas campanhas de combate ao fumo.

2. Saúde, beleza e potência corporal: o que campanhas de prevenção ao fumo podem nos ensinar?

No âmbito da educação, tais materiais (artefatos culturais) podem ser analisados como instrumentos que ensinam (ou pretendem ensinar) os modos de se cuidar para ter saúde, representada quase sempre por imagens de pessoas magras, com pele bem tratada, músculos delineados e outras marcas sociais associadas aos ideais de beleza e potência corporal em voga na nossa cultura. Por outro lado, as representações de falta de saúde, apresentadas nessas campanhas, indicam, muitas vezes, a possibilidade de perda desses atributos físicos como

consequência de comportamentos de risco que devem ser evitados, no caso deste texto, o uso do cigarro.

Portanto, consideramos a idéia de 'paisagem biopolítica' a partir da perspectiva de que, no espaço urbano, ela serve como meio de educação, pois é nela que são apresentados para a população os enunciados e as imagens que materializam os discursos biopolíticos contemporâneos. Nas paisagens biopolíticas são postas em circulação representações de como devemos ser e nos comportar para continuarmos (ou, na maioria das vezes, nos tornarmos) sujeitos saudáveis, apresentando atributos corporais associados à beleza e à força física. Não pretendemos dizer com isso que este é o único meio de informação/educação, e sim que pode ser configurado como uma estratégia poderosa levando-se em conta que os sujeitos encontram-se rodeados cotidianamente por elas. Nessa perspectiva, não precisamos apenas "estar" saudáveis e sim aparentar, fisicamente, que estamos saudáveis.

Particularmente, no que diz respeito às campanhas de prevenção ao fumo, somos provocados/as a pensar que quem fuma não é saudável e tal associação (fumar/falta de saúde) se configura de modos diferenciados para os corpos masculinos e femininos. Para as mulheres, as consequências mais associadas ao ato de fumar, de acordo com o material observado, são aparência envelhecida ou efeitos na saúde reprodutiva. Em relação aos homens, entre as imagens que mais circulam estão aquelas associadas à falta de força e fôlego bem como à impotência sexual e/ou a falta de virilidade. A mensagem geral destas campanhas, ao que nos parece, relaciona-se à associação entre o ato de fumar e a imediata perda de saúde, ou seja, entre outras coisas, perda da beleza e da potência física. Além disso, percebemos demarcações de gênero e sexualidade operando entre aquilo que se pretende ensinar. Em outras palavras, há objetivos diferenciados para os sujeitos femininos e masculinos nos materiais educativos informativos que circulam pelas paisagens biopolíticas.

Provocadas/os por uma campanha de prevenção ao fumo posta em circulação em 2005, na qual se afirmava: "Fumar você aprende. Parar de fumar a gente ensina", Dagmar Meyer e colaboradores/as (2006) refletiram sobre as aprendizagens/desaprendizagens presentes em mensagens como estas, na potência que tais mensagens podem ter na vida cotidiana das pessoas que as leem e no que campanhas como essas tem a contribuir para os campos da educação e da saúde.

Assim como a campanha analisada por Meyer e colaboradores/as (idem), observamos que as paisagens biopolíticas parecem nos dizer e nos ensinar que, em primeiro lugar, a preocupação com a saúde, ou com a falta dela, quando associada à beleza, se configura um assunto feminino e quando associada à sexualidade (heterossexual), se manifesta como um assunto masculino. Nesta direção Darsie (2006), ao discutir as campanhas de combate ao fumo apresenta imagens que relacionam o envelhecimento da pele, o amarelamento e queda dos dentes, o realce de olheiras, entre outras questões estéticas às mulheres, enquanto que, problemas relacionados à perda do fôlego e da potência sexual aos homens. Além disso, dentre os ensinamentos promovidos por esses artefatos culturais, muitas vezes, o fracasso relacionado aos relacionamentos é mencionado como consequência do corpo que é prejudicado, fisicamente e esteticamente, pelo cigarro.

As paisagens biopolíticas, diferentemente dos artefatos culturais destinados a atender alguma população específica, tais como as revistas ou programas televisivos, voltam-se à "população em geral", ficam expostas nas ruas ou outros lugares públicos e são destinadas a todos e a qualquer um/a que circule por aqueles espaços. Tal estratégia propõe/significa um deslocamento do discurso de um lugar que atinge determinados públicos para outro que atua sobre a população, mesmo que sejam estrategicamente distribuídos/posicionados para atender certa demanda, atingem (ou, potencialmente, podem atingir) a população como um todo.

Com a breve análise que aqui ensaiamos, indicamos para a potência de tais artefatos culturais que colocam em circulação e movimento determinadas noções de saúde e nos efeitos que tais noções produzem (ou podem produzir) na população, com vistas a governá-la. Tais artefatos têm efeitos pedagógicos potentes e, em nossa argumentação, precisam ser analisadas com cuidado.

Referências

CARLOS, Ana Fani A. **A (re)produção do espaço urbano**. São Paulo: Edusp, 1994.

CASTIEL, Luis David. **A medida do possível... saúde, risco e tecnobiociências**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria/Editora Fiocruz, 1999.

DARSIE, Camilo. **Territórios de exclusão: Educação em saúde e representações de fumantes no espaço público**. Canoas: ULBRA, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Luterana do Brasil, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade: curso no Collége de France (1975-1976).** Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo**. In: Educação e Realidade. v.22, n.2. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, jul./dez. 1997.

MEYER, Dagmar; MELLO, Débora Falleiros; VALADÂO, Marina Marcos; AYRES, José Ricardo de Carvalho Mesquita. "Você aprende. A gente ensina?". Interrogando relações entre educação e saúde desde a perspectiva da vulnerabilidade. **Cad. de Saúde Pública.** Rio de Janeiro, 22(6):1335-1342, jun, 2006.

NETTLETON, Sarah. **Governing the risk self; how to become healthy, wealthy and wise**. In: PETERSEN, Alan & BUNTON, Robin (Orgs.). *Foucault, health and medicine*. London/New York: Routledge, 1997.

SALGUEIRO, Teresa Barata. **Cidade Pós-Moderna: espaço fragmentado**. In: Revista Território, UFRJ, ano III, no. 4, jan-jul. Rio de Janeiro, 1997.

SANTOS, Luís H. Sacchi dos. **Para onde foi a Aids? A (in)visibilidade da epidemia.** In: ZAGO, Luiz F. (org.). Cadernos Obscenos – a erotização do cuidado. Volume III. Porto Alegre: Somos Comunicação, Saúde e Sexualidade, 2011.

_____. Dos corpos desterrados aos corpos cheios de força: representações de corpo e de saúde em anúncios de anti-retrovirais. In: SOMMER, Luís Henrique; BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Educação e cultura contemporânea**: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens. Canoas: Ed. ULBRA, 2006.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço. Técnica e Tempo. Razão e Emoção**. São Paulo: Hucitec, l997.

SIBILIA, Paula. **O homem pós-orgânico: corpo, subjetividade e tecnologias digitais**. Rio de janeiro: Relume/Duramá, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade – uma introdução aos estudos do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O **currículo como fetiche - a poética e a política do texto curricular.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

STREET, Annette F. **Ask your doctor: the construction of smoking in advertising posters produced in 1946 and 2004.** In: Nursing Inquiry; 11 (4), 2004.

POSSO ENCOMENDAR UM FILHO? PRODUÇÃO DE PRÁTICAS DISCURSIVAS SOBRE CORPOS E MATERNIDADES EM ANÚNCIOS DE JORNAL

SOMAVILLA, Vera da Costa
Universidade de Santa Cruz do Sul; Doutoranda do PPGEDU/UFRGS
SANTOS, Luis Henrique Sachi dos
PPGEDU/UFRGS

Eixo Temático: Corpo na mídia e a indústria de beleza/saúde

RESUMO: Procuramos problematizar algumas transformações que vêm ocorrendo em relação às formas como a geração de filhos vem sendo construída na contemporaneidade. Analisamos imagens de anúncios de uma clinica de reprodução humana publicados num jornal de grande circulação no Estado do Rio Grande do Sul. Pensamos que essas imagens nos permitem discutir como a constituição de sujeitos a partir de tecnologias para o melhoramento das condições de saúde e de vitalidade se dão desde a gestação. Ali são "ofertadas" crianças ideais ou idealizadas,indicando que a fertilização *in vitro* pode resultar em indivíduos de sucesso, principalmente profissional. São práticas biomédicas promissoras que atuam nas expectativas de melhoramento da vida, e sem duvida mobilizam os indivíduos para acessá-las, reordenando a reprodução de acordo com os desejos, inclusive o de gerar um filho que como no anuncio do jornal já venha pré-determinado ao sucesso profissional, e a boa forma física, pois os bebes do anuncio são todos de pele clara, e a maioria com olhos verdes, expressando um padrão hegemônico de beleza infantil. As narrativas e as imagens do anuncio são importantes ferramentas na produção de discursos e praticas sociais, reforçando algumas estratégias de produção de sujeitos, a partir de ideais que percorrem décadas, e agora tambem se articuladam à programação genética. São estratégias comercias a serviço da engenharia genética que ofertam potencialidades intelectuais a partir da inseminação, quando vincula o anuncio a profissões. Neste sentido questionamos se os anúncios ativam desejos por estes filhos idealizados. Será que os leitores(as) pensam nesta possibilidade de planejar geneticamente um filho de sucesso? São estas formas emergentes de vida que estamos habitando?

Palavras chaves: corpo, genética, Maternidade,

ABSTRACT: We tried to problematize some transformations that are happening in relation to the way of creation of kids have been constituted nowadays. We analyzed images of announcements of a human reproduction clinic, published in a big newspaper of Rio Grande do Sul state. We thought that these images allow us to discuss how the constitution of people from technologies to the improvement of health and vitality conditions since the pregnancy. There, are "offered" ideal or idealized kids, indicating that the *in vitro* fertilization can result in successful people, mostly professional. Are biomedical promising practices that act at the life improvement expectations, and, with

no doubt, the people to access them, reordering the reproduction according to the wishes, including the wish of generate a kid, that like at the newspaper, are already predetermined to the professional success, and the fitness, because all the babies of the announcement has clear skin and the most has green eyes, expressing a homogeneous standard of child beauty. The narratives and images of the announcement are important tools in the production of speeches and social practices, strengthen some production of people strategies, from ideals that "travel" decades, and now articulate to genetic programming too. They're commercial strategies, serving the genetic engineering, that offer intellectual potentiality from the insemination, when link the announcement to professions. In this way, we questioned if the announcements activate wishes about these idealized kids. Will the readers think about the possibility of plan genetically a successful kid? Are these emerging ways of life that we are living in?

Keywords: Maternity, body, genetic.

Procuramos problematizar algumas transformações que vem ocorrendo em relação às formas como a geração de filhos/gestação/maternidade vem sendo construída na contemporaneidade. Analisamos as imagens de alguns anúncios de uma clinica de reprodução humana, presentes em um encarte direcionado às mulheres, publicado regularmente por um jornal de grande circulação no RS. Pensamos que essas imagens nos permitem mostrar como vem se dando a constituição de sujeitos responsáveis a partir de tecnologias para o melhoramento das condições de saúde e de vitalidade que devem ser realizadas desde a gestação.

A contracepção, assim como os métodos de concepção utilizados na atualidade, trouxe para o mundo ocidental uma transformação considerável na relação de homens e mulheres com a procriação. São transformações que fazem parte da história recente, mas que podem ser vistas como emblemáticas no processo de emancipação das mulheres, que ganharam espaço nas mutações coletivas, orientadas por uma exigência de liberdade individual e por um princípio de igualdade entre os sexos (Spiess 2007). O planejamento de ter filhos e a gestação inscrevem-se em um ambiente remodelado pelas ofertas biotecnológicas e, por conseqüência, num certo enquadramento relacionado à utilização de distintas possibilidades, que vão da fertilização *in vitro* ao armazenamento de células.

Estas práticas colaboram para que a significação atribuída à gravidez e aos filhos se alterne, tornando-se cada vez mais ligada a distintas projeções do futuro, relacionadas às (novas) formas de segurança de saúde, ofertadas por intervenções crescentemente realizadas no âmbito molecular. Estar grávida e ter filhos até meados do século XIX

eram acontecimentos da esfera privada, partilhados por mulheres em espaços reservados. As mudanças neste cenário são marcadas emblematicamente pelo momento em que novos atores são introduzidos à cena. A participação médica na gestação, indicou significativas mudanças relacionadas às formas de ter filhos e revelou a preocupação que as sociedades modernas passaram a ter com as mulheres. Estas mudanças influenciaram para uma profunda medicalização e controle da gestação e do parto, relacionadas à normatização da reprodução que não eram presentes até esta época.

Há não mais do que quatro décadas atrás (década de 1970) não era possível detectar detalhes tais como o sexo ou características dos órgãos fetais, pois as tecnologias existentes até então não permitiam olhar a criança dentro do corpo. Hoje, de modo crescente, as investigações são colocadas previamente à gravidez, tornando o corpo da mulher cada vez mais transparente (Atlan, 2009). Essas tecnologias produzem novas formas de se portar diante da gravidez e a sua utilização passa a ser uma obrigatoriedade que confere à mulher atributos de responsabilidade com seu o corpo e, sobretudo, ao filho. Pode-se dizer que este grau de proteção "ofertado" pelas tecnologias na historia recente (pois até pouco tempo essas formas de perscrutar a gravidez não eram disponíveis) torna-se um artefato político, pois interfere na forma como as mulheres gerenciam suas vidas antes e durante a gestação.

Estas são questões que podem apontar para modos distintos de maternidade constituídos por controle da gestante, programação do nascimento, "fabricação" de um bebê, armazenamento de células etc., as quais transformam o nascimento (até recentemente visto como mais aleatório) em um acontecimento muito mais programado, planejado, regulado e controlado. Como contrapartida, tal programação exige a invenção de uma "maternidade biotécnica", que se mostra a partir das performances biotecnológicas ofertadas como perspectiva de melhorar as condições de saúde e de vida.

Estes padrões *parecem* sofrer a influencia dos meios de diagnóstico utilizados no pré-natal, que, de forma muito intensa, tem se modernizado, no sentido de viabilizar a identificação de problemas genéticos, más formações e, atualmente, de peculiaridades (cor dos olhos, sexo, peso, altura etc.), muito antes do nascimento, mesmo para aqueles que não têm risco nenhum de problemas genéticos. Isso acaba por originar discursos de uma "criança produto", fabricada segundo critérios estabelecidos pelos pais, portanto vigentes em cada sociedade e tempo histórico.

Um dos caminhos que temos pensado para tensionar esta maternidade biotécnica passa por analisá-la a partir da noção de governamento[1]. Um governamento da vida que, se antes se dava a partir da preocupação com o futuro bebê a partir de aspectos relacionados ao corpo da mãe, hoje, de modo crescente, se vale de inúmeras tecnologias de perscrutação desse corpo materno em direção a controlar o próprio corpo do embrião/feto. Isso porque as tecnologias de diagnóstico e os estudos genéticos, de certo modo, ofertam possibilidades de predizer futuras tendências. É na direção de tensionar algumas dessas futuras tendências que apresentamos os anúncios publicitarios de uma clínica de reprodução *in vitro* e, por assim dizer, suas promessas de sucesso profissional.

A possibilidade desta criança standartizada confere à gestação e à mulher uma nova perspectiva, que passa a ser considerada como uma "tela" que pode ser atravessada para acompanhar o desenvolvimento do feto. Esse passa a ser constituído como "isolável" da matriz, como acessível mesmo antes da gravidez; ele adquire um *status* de potencial criança "perfeita", reivindicada e investida como tal, respondendo a expectativa da criança padronizada. Desta maneira, o desejo de acessar essas tecnologias se amplia, pois elas ofertam possibilidades de reduzir riscos, melhorando as condições dos futuros indivíduos (Spiess, 2007)

Os anúncios, seus endereçamentos e a *"missão de trazer alegria para aqueles que buscam realizar o belo sonho de ter um filho"*

Os anúncios do jornal analizados para esta discussão foram escolhidos de maneira preliminar entre os meses de abril a outubro de 2010, e fazem parte das buscas que vimos realizando para a pesquisa de doutorado intitulada "*Tecnologias da vida e a produção de sujeitos – um estudo sobre coleta de células tronco do cordão umbilical".* Os anúncios apresentam regularidades interessantes, o que nos coloca a problematiza-los como material para discussão. Entre elas destaca-se o fato de estarem num caderno dirigido às mulheres (e em nenhum outro espaço do jornal), endereçando, assim, a elas a iniciativa de decidir colocar em pauta a realização da fertilização in vitro. Um dos efeitos do anúncio estar neste lugar pode estar articulado ao reforço da responsabilidade

[1] Governamento é utilizado na perspectiva Foucaultiana e se refere a ação ou ato de governar. "*à maneira de dirigir a conduta dos indivíduos ou dos grupos: governo das crianças, das almas, das comunidades, das famílias, dos doentes*" (Foucault, 1995, p.244)

feminina pela reprodução biológica. Cabe destacar que as crianças do comercial seguem certo padrão: são todas do sexo masculino e brancas, tal como se pode observar nas imagens apresentadas a seguir.











O primeiro anuncio observado foi publicado no mês de abril de 2010. Trata-se de um bebe loiro com bochechas rosadas, olhos grandes, vestido de vermelho, apoiado numa bola de futebol. A foto remete aos bebes utilizados na década de 1980 nos anúncios dos produtos Johnson-johnson[2] e das farinhas lácteas Nestlé. Abaixo da foto encontra-se a frase, em letras grandes, “craque de bola procura família para brilhar". O segundo anuncio apresenta um menino de fraldas, também loiro, com rosto

[2] As propagandas da Johnson-johnson e das farinhas lácteas Nestle instituíram padrões de beleza infantil associando os produtos a bebes robustos, alegres, pele lisa que passaram a ser incorporados como padrões de saúde infantil naquela época.

arredondado, pés gordinhos, sentado com as mãos no teclado de um computador e olhando para tela. Junto a essa imagem encontra-se a pergunta: “sua família precisa de um técnico em informática?". O terceiro anuncio traz uma imagem que apresenta um pouco de terra, com uma muda de planta, um menino de fraldas, branco, olhos verdes, engatinhando em direção à planta, com a seguinte frase: “futuro agrônomo procura vaga". O quarto anuncio traz uma pilha de livros, um menino branco com olhos pretos, só de fraldas e sorrindo: "está faltando um professor na sua casa?”. Quinto anúncio: um menino de fraldas com uma gravata vermelha (de adulto) sentado em uma cadeira giratória com linhas modernas. A frase em em destaque neste anuncio diz: “executivo de sucesso procura vaga”.

Em todos os anúncios aparece logo abaixo da figura do bebe, em letras menores, o nome da clínica com o seguinte slogan: “*...temos como diretriz excelência técnica, ética e tecnologia de ponta. Nossa missão é trazer alegria para aqueles que buscam realizar o belo sonho de ter um filho”.(Zero Hora, caderno Donna dominical, maio 2010).*

Meyer (2005), quando problematiza a politização da maternidade, nos apresenta distintos argumentos que podem estar relacionados a uma rede discursiva de cuidados específicos – do pré-natal, da medicina, das tecnologias, da nutrição, da psicanálise – que intensifica sobre as mulheres a responsabilidade de gerir as escolhas relacionadas à gestação. São discursos que atualizam, exacerbam, complexificam e multiplicam investimentos educativo-assistenciais que têm como foco mulheres-mães, incorporados e difundidos pelas políticas de Estado, pelos manuais de saúde, revistas, jornais, televisão, cinema e publicidade.

A discursividade produzida pelos anúncios do jornal pode articular e explicitar processos sociais contemporâneos relacionados a modos de sentir e de viver a maternidade. Estes são articulados com questões de gênero presentes nesta sociedade, as quais estão relacionadas a lugares de homens e mulheres em conjunção com a decisão de ter filhos a partir do acesso, por exemplo, às tecnologias de fertilização. Neste sentido, as biotecnologias colaboram para que a gestação em detrimento das formas tradicionais passe a ser vista como uma experiência complexa, difícil e abrangente, na medida em que desperta o desejo/possibilidade/necessidade de acessá-las como um produto colonizado por saberes que compõem a lógica de consumo. Isso, por sua vez, incorpora ao corpo feminino um regime de vigilância ainda maior, pois as avaliações,

exames e medicações adotadas amplamente numa gestação natural são consideravelmente aumentadas em decorrência da fertilização.

O principal aspecto destacado nos anúncios diz respeito à forma como a profissão é colocada como algo que ultrapassa as garantias de saúde. Em outras palavras, o anúncio sugere o sucesso profissional como forma de colonizar o futuro já na gestação. Além disso, destaca-se o fato de as profissões apresentadas serem todas relacionadas à figura masculina, implicando em questões de gênero associadas ao desenvolvimento físico, cognitivo e emocional do feto.

Os slogan dos anúncios – "trazer alegria" e "o belo sonho de ter filhos" – dão indícios de que a inseminação, uma técnica cercada de vários procedimentos, parece estar ofertada como um produto comercial comum, semelhante a anúncios de produtos de beleza, alimentos e roupas. Eles sugerem que ter filhos, mesmo para aqueles que têm problemas, pode ser simples, associando a maternidade a um belo sonho. A ausência da figura dos pais no anúncio confere centralidade à clinica de fertilização, indicando, possivelmente, que este seja um dos maiores empreendimentos do mundo contemporâneo, que fica nas mãos da genética, atribuindo às biotecnologias o lugar de gestor de vida.

As imagens usadas apresentam bebês "prontos" (com beleza, saúde e a certeza de sucesso profissional), desconsiderando outros fatores relacionados à profissão, tais como acesso à educação, à escolha, à cultura.

As frases apresentadas nos anúncios, assim como suas imagens, são importantes materiais na produção de práticas, pois reforçam algumas estratégias de produção de sujeitos. Neste caso, crianças a partir de um ideal que – se pode dizer – percorre décadas (como exemplo dos bebes Nestlé ou dos conhecidos concursos da robustez infantil), são representados, aqui, não mais em relação à necessidade de uma boa alimentação (algo externo), mas a partir da programação genética, que pode produzir bebês robustos, saudáveis, bonitos e com sucesso profissional. São estratégias comercias a serviço da engenharia genética que compõem o cotidiano e apresentam ou ofertam potencialidades intelectuais a partir da inseminação, especialmente quando vincula o anúncio a determinadas profissões. Será que a inseminação possibilita que as crianças sejam melhores intelectualmente se o anuncio oferta agrônomos, jogadores, professores?

"**Filhos encomendados" - Aparatos da mídia e a fabricação da vida.**

Muitos outros aspectos podem e precisam ser pensadas em relação ao que produzem os anúncios aqui utilizados como material para um breve exercício do pensamento.

Os anúncios aqui apresentados apontam uma serie de viabilidades genéticas, que podem ser negociadas de acordo com as expectativas dos pais para a vida de seus filhos. Estas são influencias que afetam as maneiras de nos "governar" (Rose, 2006). Os anúncios operam dentro de um dispositivo de maternidade, pois, ao indicar boas possibilidades intelectuais a partir da inseminação, dá sinais de como a biologia pode governar a vida a partir de futuros possíveis ou previsíveis.

No que se refere aos aspectos relacionados ao dispositivo da maternidade, Marcello(2005) pontua que os aparatos midiáticos fazem parte das formas de dar visibilidade e enunciação aos sujeitos mães. Nesse dispositivo, as distintas técnicas, entre elas a fertilização *in vitro*, convidam a mulher/mãe a pensar sobre si e a exercer, de forma satisfatória, sua prática materna, sugerindo o quanto o acesso a essas técnicas podem ser saudáveis ao desenvolvimento da criança. No caso dos anúncios discutidos, isso se relaciona ao sucesso profissional. Para tanto, o "dispositivo" incita aprendizados de um conjunto de conhecimentos e saberes para a prática da maternidade.

Os conteúdos dessas imagens dos anúncios podem produzir efeitos nos processos envolvidos na fertilização *in vitro*, enquanto constituem formas de dar sentido e atribuir significados à assistência médico-tecnológico da reprodução, isto é, constituem "operadores culturais" que visam difundir novas formas e conceitos de produzir vida, além de operarem na direção de reduzir possíveis riscos.

Poderíamos dizer que os anúncios são instâncias que constituem e são constituídas por relações de saber-poder, que compõem a utilização de distintas tecnologias, num processo que não cessa, pois as biotecnologias são fabricadas, ofertadas, acessadas na direção de reduzir riscos. Dessa forma, coloniza-se a gestação para que ela seja cada vez mais tecnológica, reduzindo a virtualidade, a incerteza, operando, assim, com garantias tal como apresentado nos anúncios.

Os futuros filhos são oferecidos como produtos de um processo quase mecânico, pois podem ser "encomendados" bebês socialmente desejáveis. A missão de trazer alegria para aqueles que buscam realizar o belo sonho de ter um filho sobrepuja a forma mercantilista de como eles são oferecidos. A vivência da gravidez, a experiência de ter um filho geneticamente determinado converteu-se em mercadoria: um sonho a ser estimulado que requer mediação médica e tecnológica para sua realização.

Os anúncios também fazem pensar: será que um dia as pessoas irão dizer, quero um filho e quero que ele seja pesquisador, engenheiro, presidente, arquiteto, político, magnata. Hoje, a utilização de tecnologias em busca de melhores condições de saúde faz parte das rotinas do planejamento familiar e do pré natal, mas até aonde elas irão? Quais são os limites? Quem os determina? (ou quem está autorizado/a a determiná-los?) Esses anúncios ativam desejos de filhos idealizados? Será que os leitores pensam nesta possibilidade de planejar geneticamente um filho de sucesso? São essas formas emergentes de vida que, como escreve Rose (2007), estamos habitando?

Referencias Bibliográfica

ATLAN, Henri; Baum, Mylene Botbol. *Dos Embriões aos homens*. São Paulo: editora Santuário, 2009. (Bio&Ética)

MARCELLO, Fabiane Amorin. *Enunciar-se, organizar-se, controlar-se: modos de subjetivação feminina no dispositivo da maternidade*. Educação e Realidade, 2005

MEYER, Dagmar E. Estermann. A POLITIZAÇÃO CONTEMPORÂNEA DA MATERNIDADE: CONSTRUINDO UM ARGUMENTO. Revista Gênero *Niterói, v. 6, n. 1, p. 81-104, 2. Sem. 2005.*

ROSE, Nikolas. Inventando nossos eus. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Nunca fomos humanos* – nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.137-205.

ROSE, Nikolas. Rabinow Paul. O conceito de Biopoder Hoje. Política e Trabalho. Revista de Ciências Sociais. N. 24, abril de 2006. P. 27-57.

ROSE, Steven. *O cérebro do século XXI* – como entender, manipular e desenvolver a mente. São Paulo: Globo, 2006.

SPIESS, Martine "DO DESEJO À CRIANÇA" A "CRIANÇA PRODUZIDA" *Université Louis Pasteur – Strasbourg1– France,* EPISTEMO-SOMÁTICA - Belo Horizonte • v. IV • n. 02 • ago/dez 2007 • p. 63-73

"SENHORITA JÚLIA"
CORPO FEMININO NA TELA: MICRO-RUPTURAS E APRISIONAMENTOS DE UMA "MOÇA NOBRE".[1]

CARVALHO, Catia Fernandes de - UFPel[2]

Eixo Temático: Corpo na mídia e a indústria de beleza/saúde.

Resumo: O filme "Senhorita Júlia" trata-se de uma adaptação da peça teatral do dramaturgo sueco August Strindberg (1888). Essa narrativa tem como personagens a Senhorita Júlia (25 anos), o mordomo João (30 anos) e a cozinheira Cristina (35 anos e todo enredo decorre numa noite de São João, em fins do século XIX, na casa-palácio do senhor Conde. Júlia é uma filha de aristocrata, que se encontra encerrada em seu "ambiente natural": a casa, marcada pelo provincialismo cultural do interior e da vida rural, cercada por princípios morais cristãos e burgueses e ao mesmo tempo age dilatando em seu corpo o desejo de liberação e de igualdade da mulher. As variáveis de opressão em foco no filme são as de gênero e de classe, manifestadas pelas posições subordinadas da personagem Júlia enquanto sujeito-mulher e do personagem João, enquanto o serviçal pobre. De tal modo, essa escrita ensaística se limitará a problematizar as representações de gênero no território do cinema. Mais especificamente pensando: Como o filme "Senhorita Júlia" constrói significados acerca do corpo feminino? Partindo dessa questão norteadora, assumirei dois eixos que conduzirão o pensamento: O primeiro trata-se do entendimento do cinema como produtor de significados que nos interpelam e nos constituem enquanto sujeitos de gênero. Dessa forma, por meio do cinema, é possível nos reconhecermos nas posições sociais, nos nossos lugares ocupados historicamente enquanto mulheres. O segundo eixo trata-se do conceito do corpo como um campo de inscrição de códigos simbólicos produzidos pela cultura de cada sociedade. O corpo, a partir dessa noção, é feito a partir das marcas do espaço, é produzido por conhecimentos práticos que procuram nele códigos reconhecíveis. O comportamento expresso corporalmente é o que costura o contrato implícito que se estabelece nas relações coletivas. Assim, o corpo feminino carrega marcas das experiências de um determinado contexto histórico.

Palavras-chave: cinema- corpo- gênero

Abstract: The movie "Miss Julie" it is an adaptation of the play of the Swedish playwright August Strindberg (1888). This narrative has characters such as Miss Julie (25 years), John Butler (30 years) and cook Cristina (35 years and every plot follows a night of St. John in the late nineteenth century, the house-palace of Mr. Conde.Julia is the daughter of an aristocrat, which is ending its "natural environment": the house, marked by cultural provincialism of the interior and rural life, surrounded by Christian moral principles and bourgeois, while acting in his body by dilating the desire of liberation and equality of women. The variables of

[1] Esse artigo foi elaborado a partir da experiência que tive com a oficina Dramaturgia e Cinema: Um olhar sobre o desejo feminino e sua interdição, ministrada pela Profa. Dra. Marina de Oliveira e o Prof. Dr. Mauro Nicola Povoas e oportunizada pelo Curso de Teatro- Licenciatura- UFPel.

[2] Licenciada em Educação Física/ UFPel; Especialista em Educação Física Escolar/ FURG; Mestre em Educação em Ciências /UFRGS, na linha: corpo, gênero e sexualidade a partir dos estudos culturais; Técnica Coreógrafa da UFPel.

oppression in the film are the focus of gender and class, expressed by a subordinate of the character as a subject-wife Julia and John's character, while the servant. As such, this written essays will be limited to questioning the gender representation within the cinema. More specifically thinking: How does the movie "Miss Julie" constructs meanings about the female body? Based on this research question, I will take two routes which lead to the thought: The former is is the understanding of cinema as a producer of meanings that challenge us and constitute us as subjects of gender. Thus, through film, you can recognize ourselves in social, in our seats while women occupied historically. The second axis it is the concept of the body as a field of application of symbolic codes produced by the culture of each society. The body, as this concept is made from space-marks, practical knowledge is produced by looking him recognizable codes. The behavior expressed bodily sewing is what the implicit contract that is established in the collective relations. Thus, the female body bears the marks of the experiences of a particular historical context.

Keywords: body-movie-gender

Situando...

O filme Senhorita Júlia trata-se de uma adaptação da peça teatral do dramaturgo sueco August Strindberg (1888). Essa narrativa tem como personagens a Senhorita Júlia (25 anos), o mordomo João (30 anos) e a cozinheira Cristina (35 anos e todo enredo decorre numa noite de São João, em fins do século XIX, na casa-palácio do senhor Conde.

Julia é a filha do Conde, a qual se mistura com os empregados e acaba se envolvendo com um deles, o mordomo João. A princípio, ele a trata com obediência e respeito, dentro dos limites explicitamente demarcados por uma hierarquia de classe. Depois de acontecimentos provocados por um jogo intenso de sedução, as posições de sujeitos se desestabilizam, se mesclam, se alteram. Encharcados de vinho, desejos e interesses, mergulham em uma relação de disputa de poder, de emoções e de conflitos. O clima estabelecido ao longo da trama entre os dois personagens vai se tornando cada vez mais tenso e o filme acontece como uma "bomba-relógio" prestes a explodir.

As variáveis de opressão em foco no filme são as de gênero e de classe, manifestadas pelas posições subordinadas da personagem Júlia enquanto sujeito-mulher e do personagem João, enquanto o serviçal pobre. De tal modo, essa escrita ensaística se limitará a problematizar as representações de gênero no território do cinema. Mais especificamente pensando: **Como o filme "Senhorita Júlia" constrói significados acerca do corpo feminino?** Partindo dessa questão norteadora, assumirei dois eixos que conduzirão o pensamento:

O primeiro trata-se do entendimento do cinema como produtor de significados que nos interpelam e nos constituem enquanto sujeitos de gênero. Segundo Louro apud Rodrigues e

Balestrin (2008, p.252): "o cinema transformou-se numa instância formativa poderosa, no qual as representações de gênero, sexuais, étnicas e de classe são reiteradas, legitimadas ou marginalizadas."

Dessa forma, por meio do cinema, é possível fazermos conexões do palco da vida com aquilo que se mostra na tela e nos reconhecermos nas posições sociais, nos nossos lugares ocupados enquanto mulheres, sendo possível nos enxergarmos nas imagens veiculadas pela indústria cinematográfica. Ao mesmo tempo, faz-se necessário perceber que o cinema pode ser limitante das possíveis imagens dos corpos femininos e reforçar modelos generalizantes de mulher.

O segundo eixo trata-se do conceito do corpo como um campo de inscrição de códigos simbólicos produzidos pela cultura de cada sociedade. O corpo, a partir dessa noção, é feito a partir das marcas do espaço, é produzido por conhecimentos práticos que procuram nele códigos reconhecíveis. Ou seja, o corpo precisa ser "conveniente", saber manejar as técnicas de apropriação do espaço onde as relações do grupo social acontecem. O comportamento expresso corporalmente é o que costura o contrato implícito que se estabelece nas relações coletivas. Assim, o corpo feminino carrega marcas das experiências de um determinado contexto histórico.

De acordo com Rodrigues e Balestrin (2008, p.266):

> No corpo, são conferidas diferentes marcas em diferentes tempos, espaços, conjunturas econômicas, grupos sociais, éticos, etc. O corpo é provisório, mutável e mutante, suscetível a inúmeras intervenções consoante o desenvolvimento científico e tecnológico de cada cultura, bem como suas leis, seus códigos morais que cria sobre os corpos os discursos que sobre ele produz e reproduz. O corpo passa a ser entendido como uma narrativa.

Considerando o corpo enquanto uma "narrativa social", podemos dizer que ele é a "vitrine" que torna legível os códigos culturais e os efeitos da produção de identidades de gênero. São diversos "lugares pedagógicos" que educam o corpo feminino e que dizem sobre nós. Pedagogias que vão além da escola e da família, se dão por mecanismos sociais que engendram seus próprios discursos e saberes, atribuindo ao corpo suas marcas.

O corpo já não pode ser visto como uma entidade absoluta e natural, mas é produção que se dá na trama histórica por maneiras multifacetadas, seja através da literatura, do cinema, da medicina, da moda, da religião, etc.

Pensando o corpo feminino...

Na tentativa de fazer uma leitura da representação do corpo feminino a partir do filme, se impõe o desafio de perceber os corpos feminino para além da materialidade biológica (sem desconsiderá-la), mas como instituidores de significados próprios de uma cultura e como algo

mutável. Os corpos são pensados como espaço de metamorfoses, como "superfície de inscrição dos acontecimentos" (FOUCAULT, 2007, p.22). Nesse sentido as mulheres acontecem no movimento da história, sendo construídas não a partir de uma origem, mas de micro-rupturas inscritas nos corpos. Chagas (1995), em estudo de doutorado, pensa o corpo feminino no campo da experiência e das relações de poder, sendo composto nos detalhes. A autora afirma que "o feminino não é, ele está, e estando, irrompe no real como vivência e experiência, e não como essência" (p.127).

Procuro pensar a presença da mulher no enredo do filme, não para definir o que é ser mulher, mas para, a partir desse recorte, ensaiar olhares, compondo panoramas de produções de "estar" mulheres nesse contexto, invenções do feminino compostas num cenário específico com todas as suas facetas e minúcias.

Trata-se de um empreendimento que tem como "personagem principal" o corpo feminino, corpo que se constrói em materialidades, em discursos, em campos de saber, em inesgotáveis palcos desse "corpo bailarino" e dos investimentos que se fazem sobre ele. Assim, a condição feminina é criada por jogos de verdades, o corpo da mulher é construído na tela de maneira circunscrita e talvez ainda pouco sobre para a mulher do protagonismo daquela que pode inventar a si mesma, que pode experimentar formas não-convencionais de estar mulheres. Pois na maior parte da indústria do cinema (especialmente a Hollywoodiana), as mulheres aparecem em formas esteriotipadas, elas são as virgens, as putas, as solitárias, as fofoqueiras, os objetos sexuais de homens.

Para Foucault (2007), nada é mais corporal que o exercício do poder. Segundo esse autor, "o poder encontra-se exposto no próprio corpo", investimentos que não são tão localizáveis, funcionando por estratégias que se deslocam para diferentes lugares. Trata-se de uma atenção positiva para o governo dos corpos, muitas vezes de forma sutil e eficaz sem que nem percebamos como esse poder atua. Produz-se, então, um corpo que traz marcas de um poder disciplinar, que é docilizado no detalhe pela cultura de nosso tempo e seus diferentes processos educativos, pelos quais são acionados discursos, representações, linguagens, hierarquias e diferenciações que constituem os sujeitos.

Nesse exercício de pensar sobre o corpo feminino no movimento da história acionando sentidos de um passado até para entender melhor o presente, começamos a nos mover num caminho saturado de ambiguidades, pois se tratam de corpos que ao longo da história foram muitas vezes silenciados e invisibilizados, "corpos que se calam, enquanto, se fala deles." Na contemporaneidade os corpos femininos estão abundantemente visíveis, principalmente na indústria cosmética, vinculados a uma noção de juventude e, ainda, num

modelo branco, magro e sensual. Para tanto, os corpos femininos se constituem entre visibilidades e invisibilidades.

> Há muito que as mulheres são esquecidas, as sem voz da história. O silêncio que as envolve é impressionante. Pesa primeiramente sobre o corpo, assimilado à função anônima e impessoal da reprodução. O corpo feminino, no entanto, é onipresente: no discurso dos poetas, dos médicos ou dos políticos; em imagens de toda natureza – quadros, esculturas, cartazes – que povoam as nossas cidades. Mas esse corpo exposto, encenado, continua opaco. Objeto do olhar e do desejo, fala-se dele. Mas ele se cala. As mulheres não falam, não devem falar dele. O pudor que encobre seus membros ou lhes cerra os lábios é a própria marca da feminilidade. (PERROT, 2003, p.13)

Fala-se muito sobre o corpo da mulher, mas ele se cala, é silenciado em suas zonas de sombra, que são transponíveis, podem e são rasgadas e rasuradas ao longo de existências e acontecimentos das vidas das mulheres. Mas o silêncio e a invisibilidade aparecem como uma marca histórica da feminilidade, passado que produz as mulheres nesse tempo presente em que escrevo sobre os corpos femininos

Ao longo da história do ocidente, as mulheres eram educadas a ocultar seus corpos. O corpo feminino era escondido em vestimentas comportadas e acomodado em seu "lugar natural": a casa. Embora "escondido", muitos olhares se lançavam sobre ele. Assim como na fotografia paralisamos uma imagem num fragmento de tempo, no ato de olhar e falar sobre o corpos, inesgotáveis "verdades" paralisavam e fixavam a imagem do corpo feminino, podendo ser capturado nas pinturas dos artistas, nos discursos médicos, pedagógicos e religiosos. Ou seja, ele era bastante vigiado e tratado como um mistério, um tabu, um segredo a desvendar, minuciosamente, um "outro". Nesses tratamentos com as mulheres, relações de poder tinham efeitos diretos sobre o corpo, a partir desses diferentes campos de saber, corpos eram fabricados nas inscrições das marcas dos dispositivos disciplinares. Segundo a historiadora e professora francesa Michelle Perrot (2003):

> [...] na época contemporânea, as coisas mudam, o foco e o ruído se modificam. O corpo em geral, o corpo da mulher em particular, por ser estratégico no jogo demográfico, passa a ser um centro de saberes mais apurados, de poderes mais articulados e, consequentemente, lugar de um discurso superabundante, às vezes verborrágico. (p.22)

Hoje, percebemos alguns deslocamentos na forma dos poderes atuarem sobre os corpos das mulheres, produzindo outros efeitos que emergem de outras direções. Trata-se de um "poder estimulação" que traz esse corpo à cena, mostrando-o de múltiplas formas e focos de interesses, principalmente de ordem econômica. Fala-se muito sobre ele, estudando-o,

dissecando-o, vigiando-o, a partir de tecnologias científicas e médicas cada vez mais apuradas e invasivas, produzindo-o e controlando-o, numa articulação que cria novos saberes sobre o corpo da mulher. O corpo feminino está cada vez mais à mostra, desfilando no espaço urbano, seja em suas mobilidades nas academias, nos salões de beleza ou nos mega cartazes publicitários, que anunciam a indústria da beleza ou nas práticas esportivas espetacularizadas. Ou seja, o corpo feminino sempre foi educado de acordo com os interesses e circunstâncias de cada sociedade e sua época, tornando-se algo dinâmico e provisório.

Corpo Feminino em "Senhorita Júlia": micro-rupturas e aprisionamentos de uma "moça nobre"

A personagem em cena é a Senhorita Júlia, filha de aristocrata, encerrada em seu "ambiente natural": a casa, marcada pelo provincialismo cultural do interior e da vida rural, cercada por princípios morais cristãos e burgueses e ao mesmo tempo dilatando em seu corpo o desejo de liberação e de igualdade da mulher.

Ela dança com o guarda florestal, ela bebe, ultrapassa barreiras de classe, se expõe, é vista como louca. Seu comportamento gera estranhamento no contexto local, surge a inquietação: Atitude de uma senhora?

> **"**E agora, a senhorita Júlia não se preocupa com a sua pessoa. Para mim, não é o que eu chamaria uma senhora. Parece-te bem o que fez no celeiro? Arrancar o guarda florestal dos braços da Ana para que fosse dançar com ela?" [fala do personagem João em diálogo com Cristina]

O corpo de senhorita Júlia aqui aparece como um "outro", o "estranho", o do lado de fora das regras regulatórias daquela sociedade. Contrastando com o comportamento de sua cozinheira, a personagem "Cristina", a qual representa o modelo de moça dócil, compreensiva, boa esposa, religiosa e resignada ao seu destino normatizado, aquela que sabe se "pôr em seu lugar".

Nesse sentido, a diferença entre as mulheres passa a ser demarcada, bem como os atravessamentos de classe, cultura, crenças. As mulheres do filme são inventadas no que se diz e se mostra sobre elas, há assim uma invenção de discursos e a legitimação de desigualdade de gênero por poderes patriarcais.

Em uma cena com o mordomo, Júlia pede que ele beije a sua mão, ela estende o braço

> "Está bem. A culpa terá sido sua se... [João]
>
> "Se o que?" [Júlia]
>
> "Por favor, já não é nenhuma criança. Não sabe que é perigoso brincar com o fogo?" [João]
>
> "Para mim não. Estou segura." [Júlia]
>
> "Aposto que não. E, se o está, há matéria inflamável à sua volta, que não está" [João]
>
> "Refere-se a ti?" [Júlia]
>
> "Sim. E não é por ser eu, é por ser um homem." [João]

Não somente nessa cena, mas também em outras, a Senhorita Júlia se insinua para o empregado e estabelece jogos sutis de sedução. O corpo feminino sedutor aparece atrelado ao peso da culpa, a "mulher que seduz", que expressa desejo é "demonizada", rompe com o ideal de "pureza" vinculado a um comportamento padrão feminino. Segundo Gerbase (2008, p.227): "As mulheres ocupam uma posição paradoxal, pois significam, ao mesmo tempo, a fonte da vida e do prazer, gerando fascinação, e também a origem de todo o mal, provocando toda a sorte de acusações."

No cinema há muitas representações da mulher- provocante, da mulher-fatal e geralmente essas que seduzem são vistas como perigo ou ameaça à ordem social. A busca do prazer pelas mulheres fora das regras do casamento é passível de julgamentos e torna-se um crime moral.

Senhorita Júlia carrega o peso de se envolver por um "simples empregado". Em uma noite de São João, a sua posição de mulher que tem um título e uma tradição a honrar se fragiliza. Ela percebe que há um abismo social que os diferencia e até expressa que "deve ser muito triste ser pobre". Há nessa relação a distância entre os papéis ocupados: o filho de diarista x a filha do senhor conde. Mas de qualquer modo, a Senhorita Júlia se torna tão oprimida e subordinada na sua condição de mulher, quanto o serviçal em sua condição de pobreza.

Enquanto criança, João via na Senhorita Júlia o símbolo da impossibilidade de escapar da classe em que tinha nascido. Ao se envolver com ela enquanto adulto, manifesta um certo interesse e uma ambição por ascensão social. Mas seu desfecho aparece de modo tão

determinista quanto o de Júlia. Há a manutenção das desigualdades e uma fixação dos lugares atribuídos aos personagens do filme. João não escapa do seu lugar de empregado.

> "Senhorita Júlia... Um cão pode deitar-se no sofá da condessa; até um cavalo recebe às vezes a carícia de uma dama; mas um criado... De vez em quando aparece um homem com força bastante para se elevar, mas quantos casos desses se dão?" [fala de João durante diálogo com Júlia]

A mulher protagonista do filme rompe barreiras da divisão de classe, transgride na sua relação com o uso do corpo e os prazeres do sexo, vive algo que seria impensável para uma "moça nobre". Mas acaba por ser prisioneira de todo um sistema moral, quando se culpa e não percebe a possibilidade de invenção de si mesma. Seus atos "desviantes" lhe consomem, a ponto e se auto-punir e negar para si mesma a sua liberdade, a sua vida. Seu desfecho é como uma mulher arrependida e sem saída que comete um suicídio. Senhorita Júlia representa a mulher que seduz um homem de classe inferior a sua e desonra a sua família.

> "Não soube o que fazia. Portei-me como uma louca. Não haverá nenhuma saída?" [fala de Júlia em diálogo com João]

Nesse filme ecoa o discurso patriarcal e dominante, que divide as mulheres em "boas moças" e "pecadoras". As primeiras são aquelas que fizeram a escolha acertada pelo casamento e filhos, e as últimas recebem um desfecho trágico na narrativa por transgredirem as normas instituídas pela sociedade.

Balestrin e Rodrigues (2008) afirmam que "é preciso descortinar essa ideologia conservadora que atribui valor negativo às mulheres ativas nas narrativas, pois quando elas conseguem subverter o padrão tradicional, são punidas no desfecho dos filmes, uma vez que o poder feminino é visto como algo ameaçador." p.260. Assim a mulher que "ameaça" geralmente é castigada pelo roteiro cinematográfico, tal como a Senhorita Júlia.

Ainda, segundo Williams apud Balestrin e Rodrigues (2008, p.260):

> Por, outro lado, no estilo melodramático, as mulheres são recompensadas, segundo a ideologia patriarcal, pelo casamento e filhos, aparecendo no seu status tradicional como mães, esposas, constituindo-se na forma cinematográfica que mais interessou às críticas feministas.

O melodrama muitas vezes produz a "mulher útil", servindo para reiterar os códigos da família capitalista nuclear. Educando as mulheres para que aceitem as regras e os limites como um caminho natural e inevitável de sua condição feminina. Como nos colocam Balestrin e Rodrigues (2008, p.262-263):

> Se as leituras feitas dos filmes são feitas a partir do lugar que cada sujeito ocupa na rede social que o constitui e o produz, é necessário olhar para essa pedagogia perpassada pelo filme, que produz sentido, cria realidades e marca as posições dos sujeitos. Isso implica em dizer que ao sermos capturados pelas tramas cinematográficas, devemos colocar em suspeita não somente as verdades produzidas acerca das mulheres subordinadas à ordem patriarcal, mas também problematizar e provocar rupturas nessa normatização branca e heterossexual, que marginalizam lésbicas e mulheres de cor.

Sendo assim, o cinema ultrapassa sua função de entretenimento e passa a ser território para a constituição de significados e de subjetividades tanto de homens como de mulheres. O cinema não se trata de algo neutro, isolado da dinâmica social, mas ele cria discursos e educa corpos de diferentes maneiras. As mensagens que a tela veicula podem ser tanto libertadoras, como disciplinadoras. Elas podem incorporar representações e esteriótipos de mulheres que só serão felizes se forem dóceis e úteis para a sociedade patriarcal, como pode também nos mostrar que há múltiplas formas de viver sua condição de mulher e cada pessoa pode fazer da sua vida uma obra de arte e criar a sua existência enquanto sujeito-ético.

Não há uma mulher universal, mas existem mulheres que se constituem entre as práticas de sujeição e liberação. De tal modo, encontramos a possibilidade daquele/ daquela que se arquiteta autonomamente mediante práticas de si que se tramam em contextos culturais específicos situados numa descontinuidade histórica. Precisamos recusar as essências e perceber que a mulher é aquela que acontece dia a dia, não existe a priori, "existe porque se constrói enquanto mulher". Ou seja, existe ontologicamente nas experiências que realiza, naquilo que pratica e que a transforma.

Referências:

CHAGAS, Eliane Ribeiro. Corpo feminino do detalhe...Uma Possibilidade de Construção de Novos Territórios para a Subjetividade Feminina. In: ROMERO, Elaine (org.). Corpo, Mulher e Sociedade. São Paulo: Papirus, 1995.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. RJ: Graal, 13ª ed., 2007

GERBASE, Carlos. O corpo feminino no cinema: entre a fascinação vital e o pecado mortal. In: Encenando Gênero: cultura, arte e comunicação/ org. Marlene Neves Strey [et al.]. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

PERROT, Michele. Os silêncios do corpo da mulher. In: MATOS, Maria Izilda Santos de; SOIHET, Rachel. O Corpo Feminino em Debate. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

RODRIGUES, Roberta de Alencar e BALESTRIN, Viviane Giusti. Das telas para o palco da vida: encenando as relações de gênero no cinema. In: Encenando Gênero: cultura, arte e comunicação/ org. Marlene Neves Strey [et al.]. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

STRINDBERG, August. Senhorita Júlia. Rio de Janeiro: Otto Pierre, 1982.

1.2 POSTER

CONFISSÕES NA ARTE CONTEMPORÂNEA: EXPURGOS EM PRIMEIRA PESSOA

ALVES, Ricardo Henrique Ayres [1]
MARTINO, Marlen Batista De[2]

Palavras-chave: Arte contemporânea; Confissão; Eu.

Eixo temático: Corpo na mídia e a indústria de beleza/saúde

O presente trabalho[3] tem por objetivo analisar duas artistas visuais contemporâneas que desenvolveram projetos poéticos de cunho confessional[4]: Elisângela Almeida e Cláudia Paim transpõem traços de si aproximando-se do outro, expurgando falas particulares como uma forma de confissão: a projeção deste ruído universaliza as suas indagações pessoais.

A idéia de uma confissão diferencia-se de uma autobiografia de glorificação, de uma fala de si que tenha por fim a exaltação.

> A confissão aparece aí como algo que habita a clave do transbordamento. Transbordamento esse que pode ser entendido como a marca da confissão. Ela eclode do extravasamento, do anseio em contar a outrem um algo ali. Ela se origina também da necessidade da denúncia, da delação e da extirpação do deletério. (...) A confissão se relacionaria ao conceito do abjeto, no sentido que abjetar estaria associada a expelir, separar, sentir a objetividade no risco. A confissão estaria intimamente vinculada ao ato da excreção e da abjeção corrosiva, pois aquele que abjeta, abjeta um outro ou um algo, estabelecendo uma operação regulatória.[5]

A escolha destes trabalhos refere-se a aspectos dos discursos exercidos sobre o corpo através da arte, e dos desdobramentos á que esta reflexão do corpo conduz, seja abordando aspectos relacionados aos papéis atribuídos à mulher, e as expectativas associadas a este corpo feminino. As implicações da existência de construções estabelecidas socialmente em torno do corpo são a tônica dos trabalhos realizados pela artista gaúcha Elisângela Almeida.

---

[1] Acadêmico do curso de Artes Visuais Licenciatura e Bachelado – ILA – FURG
[2] Docente do curso de Artes Visuais Licenciatura e Bacharelado – ILA – FURG
[3] Este trabalho é resultado do projeto de pesquisa *Relatos em Primeira Pessoa: As confissões e a novíssima arte contemporânea*, contemplado pelo edital PROBIC-FURG 2010-2011 e caracteriza-se como um desdobramento da tese de doutoramento de Marlen Batista de Martino, *Narrativas do Eu – Confissões na arte contemporânea – O corpo como diário*. Integra o grupo de pesquisa CNPQ Ncorpoimagem.
[4] Em virtude do projeto estar em andamento, optou-se pelo recorte de abordagem correspondente á produção de duas artistas, representadas por um processo artístico cada uma.
[5] De MARTINO, 2008, p.201-202.

A produção artística de Elisângela, realizada na cidade de Rio Grande, pode ser definida pela busca de autoconhecimento e aceitação. Inicialmente a artista esculpiu formas femininas em argila na série de esculturas *Gordinhas* (2003) percebendo paralelamente a relação que havia com o seu próprio corpo e a imagem refletida no espelho, que não pertence padrão contemporâneo de beleza. Ela refere-se a redes de significação que afetam os indivíduos e a busca da criação de uma identidade dos mesmos. Em seu trabalho de conclusão diz: "A minha busca de identidade visual se deu aos poucos através do espelho e das minhas mãos quando transformam o que vejo em esculturas." [6]

Portadora de obesidade mórbida, deu continuidade a seu trabalho esculpindo estas mesmas formas em massa de doce, o que originou a série *Docinhas* (2204). Através deste processo, afirma buscar a acolhida desta configuração corporal. A escolha deste material torna mais atraente esta representação do corpo feminino: tanto pela relação ao prazer, quanto pela maior delicadeza obtida pelas esculturas em massa de doce em relação á argila.

É interessante perceber a importância de duas formas de aceitação deste corpo: a própria, proporcionada pelo processo de modelagem e a descoberta da identificação de seu corpo, que só foi possível através desta prática. Ela afirma que ao contemplar sua imagem no espelho e depois ao recriá-la em argila, conseguiu refletir e digerir gradativamente o aspecto de seu corpo. "Esse exercício de aceitação e auto-reconhecimento pessoal e coletivo foi preparando uma nova visão de realidade."[7]

E a aceitação do outro, viabilizada através da massa comestível: uma nova perspectiva de apresentação para este corpo diferenciado e encarado muitas vezes com repulsa. Da resistência da argila, para descobrir-se, até a busca de uma forma suave e prazerosa de proclamar esse mesmo corpo, Elisângela Almeida expressa suas inquietações e as dificuldades em estar destituída dos atributos físicos pertinentes ao atual padrão corporal reforçado constantemente pela mídia.

A noção de corpo neste trabalho é fundamentada nos estudos de Alain Corbin, o qual entende as diversas modificações do mesmo ao longo da história humana e de como as condições sociais de cada período influenciam este discurso. Aliados a esta perspectiva, também se referenciam os estudos de Michel Foucault em sua série de livros História da Sexualidade, entendendo a ação dos discursos da sexualidade enquanto dispositivo onde se estabelecem relações de poder, assim como os referentes à "estética da existência", que preconiza um cuidado consigo mesmo no que tange a encarar a vida enquanto obra de arte.

[6] SOUZA, 2004, p.01.
[7] SOUZA, 2004, p.08.

Cláudia Paim é uma artista gaúcha que trabalha principalmente com vídeo, fotografia e a exemplo de seu trabalho estudado, também com performance. Em *Possibilidades* (2011), apresenta uma ação onde permanece sentada ao lado de duas bacias repletas de ovos, cada um destes com um nome escrito, de ambos sexos. Ela lê ao microfone o nome no ovo calmamente e o quebra com suas mãos. Ao fim de cerca de duas horas, com 420 ovos quebrados e duas bacias vazias, a performer encontra-se com as mãos machucadas, pedaços das cascas embaixo das unhas. Fragilizada pelo cansaço da repetição e cercada pela sujeira produzida pela quebra dos ovos, retira sua roupa e sai em seguida.

A identificação do caráter autobiográfico não é evidente no trabalho da artista, pois a sua confissão é caracterizada por não falar de si, mas sim traduzir suas questões biográficas em trabalhos artísticos de forma universalizante, obscurecendo o que poderia ser identificado pontualmente como pertencente a ela. Aqui, um destes aspectos é relativo á quantidade dos ovos: o número 420 corresponde ao número de óvulos produzido por ela durante sua vida reprodutiva. O ovo, simbologia do óvulo, do feto, da vida, e trabalha um dos aspectos do papel atribuído a mulher, o da maternidade.

Em entrevista, Cláudia Paim afirma buscar uma imagem que corresponderia melhor á construção da idéia de uma mulher média, através da escolha de um terno rosa para a realização da obra. O aspecto da maquiagem representa outra questão: o da representação de um modelo de feminilidade construído por outra pessoa. Antes do trabalho para construir essa persona, a mesma dirige-se a um salão de beleza e solicita uma maquiagem "bem feminina". Esta solicitação não vem acompanhada de outras explicações. A mercê de uma noção generalizada, ela compõe esta figura não só com seu olhar, mas com o olhar do outro e do que ele entende por feminino.

A partir destes trabalhos podemos estabelecer outra relação com a obra de Michel Foucault. Ele traz á tona biografias de pessoas desconhecidas, marginais, sem importância, que apenas chegam á luz do conhecimento de sua existência posteriormente através do registro nos sistemas jurídicos e médicos, ao tomar contato com o poder e deixar algum registro de sua trajetória: seriam estas as vidas dos homens infames. As artistas apresentadas trazem a luz suas questões pessoais através da arte.

Se os homens infames estudados por Foucault se registram na história ao encontrar o poder, as questões a respeito das problemáticas sobre o corpo e sobre o feminino das artistas aqui estudadas vêm á luz ao contato com o processo artístico e irradiam-se através do diálogo com o outro. As suas confissões remetem á estética da existência, a análise e reflexão de

traços de suas trajetórias que necessitam serem expelidos. Neste caso, desenvolvidas através do expurgo destas questões por processos artísticos.

Referências Bibliográficas:

De MARTINO, M. B. **Narrativas do eu: Confissões na arte contemporânea – O corpo como diário**. Tese – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

SOUZA, E. A. **O corpo afetivo... A mídia... O corpo desejado pelo outro**... Monografia – Instituto de Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2004.

CORPO, ETNIA E IDEAIS DE BELEZA: MULHERES NIKKEIS E PRODUÇÃO DE IDENTIDADES

TAKAKI, Natalia
Licenciada em Educação Física e Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR
E-mail: nataliatakaki@gmail.com
BASSANI, Jaison José
Doutor em Educação e Professor dos Programas de Pós-graduação em Educação da UFSC e UFPR
E-mail: jaisonbassani@uol.com.br

Eixo Temático: Corpo na mídia e a indústria de beleza/saúde

Palavras-chave: corpo; identidade; japoneses

O presente trabalho trata da relação entre corpo, identidade, etnia e os ideais de beleza presentes numa sociedade que aparece demarcada por uma pedagogia do corpo (BASSANI; VAZ, 2003) que se vale de um conjunto de técnicas e especialistas, como professores de Educação Física, nutricionistas, esteticistas, entre outros, que disponibilizam seus saberes e orientações nos meios midiáticos e informam como o corpo *não pode deixar de ser*. Nessa conjuntura surgem infindas indicações que conformam, entre outros aspectos, a "beleza feminina" e que se colocam como determinantes para tal: corpo bronzeado, magro, com curvas bem torneadas, bustos vastos, rostos que não envelhecem e que aparecem vinculados a ideais de perfeição e felicidade. É na imagem social do corpo que se encontra o suporte, por excelência, do caráter ou da identidade que não pode mais ser escondida ou protegida, pois se revela a cada instante na aparência: somos hoje o que parecemos ser (COSTA, 2005; SANT'ANNA, 1995).

É a aparência que revela o que somos e é nela que se tem investido enquanto lócus de construção das identidades no contemporâneo. Considerando as assertivas acima, perguntamos pela relação que mulheres *nikkeis* (palavra de origem japonesa que é designada aos descendentes de japoneses nascidos fora do Japão) estabelecem com corpos carregados por marcas que as denunciam como "diferentes", "estrangeiras", uma vez que possuem características fenotípicas contrastantes com os modelos ocidentais de beleza, e cuja supremacia é evidente na sociedade brasileira. Para tal, elaboramos um trabalho monográfico no âmbito do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Paraná,

realizando um conjunto de entrevistas semiestruturadas[1] com mulheres de descendência japonesa nascidas no Brasil, e que se submeteram a algum tipo de cirurgia plástica. Entrevistamos três mulheres com idades que variaram de 22 a 61 anos, pertencentes à segunda e terceira geração de descendentes de japoneses.

As entrevistas revelam: a) a realização de modificações corporais, entre as quais a lipoaspiração, a retirada de pele excessiva das pálpebras e o implante de silicone; b) o uso constante de produtos de beleza, bem como a prática de atividades físicas com finalidade estética e também de saúde; c) a permanência, apesar das intervenções, de um descontentamento para com o corpo, visto que percebem diferentes aspectos a serem alterados, melhorados ou embelezados; d) o medo de ser apontada nos corredores da universidade como "menina despeitada" ou, noutros termos, o temor em perceber-se ou ser percebida como diferente.

Esse "incômodo" aparece atravessado pela tentativa de aplacar o estigma da diferença e pela procura por igualar-se às demais. É o que Edmonds (2007) chama de "impostura", ao referir-se às cirurgias plásticas realizadas com o intuito de diminuir ou eliminar características físicas distintivas de uma determinada etnia, ou seja, "capacitar pessoas estigmatizadas a se 'fazerem passar' por normais."; e) a referência aos modelos ideais e padrões de beleza informados pelas mídias e a necessidade de igualar-se a eles, como se pode observar na fala de uma entrevistada: "você olha em uma revista, [ou] na praia, todas as meninas com peito, num biquíni bonito, e você lá sem nada. Eu não me sentia muito bem, e agora eu me sinto."; f) a minoração ou a indiferença ante a dor e os sacrifícios exigidos pelos processos cirúrgicos em função dos resultados obtidos; g) a caracterização dos cuidados com o corpo como tipicamente feminino e, por conseguinte, como constituinte de identidade de gênero, visto que "não há nada pior que mulher relaxada", como relata uma entrevistada; h) oscilação entre a valorização dos traços japoneses, quando vinculados a padrões e valores morais considerados positivos (disciplina, inteligência, obediência, respeito aos mais velhos etc.), e a necessidade de aquisição de padrões que ditam como o corpo não pode deixar de ser.

Nessa direção, a cirurgia plástica aparece como possibilidade de conciliação entre autoestima e aparência física, permitindo que os supostos "defeitos corporais" possam ser eliminados ou que o mal-estar diante dos padrões exigidos pela sociedade possa ser "curado"

[1] Enfatizamos questões vinculadas a suas preferências em termos de alimentação, lazer, moda, trabalho, amizade; relação com colegas e familiares; sua vinculação com a cultura japonesa; aspectos direcionados à aparência: práticas de preconceito, de exclusão ou de aceitação em decorrência da descendência; cuidados com o corpo: consumo de produtos específicos, prática de atividade física, intervenções cirúrgicas.

Referências Bibliográficas:

BASSANI, J. J.; VAZ, A. F. Educação do corpo e autoreflexão crítica: uma investigação na dimensão pedagógica da obra de Theodor W. Adorno. In: *XIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*, 2003, Caxambú. *Anais*. Campinas: CBCE, 2003.

COSTA, J. F. *O vestígio e a aura: corpo e consumismo na moral do espetáculo.* Rio de Janerio: Garamond, 2005.

EDMONDS, A. No universo da beleza. In: GOLDENBERG, M. (Org.). *Nu & vestido: dez antropólogos revelam a cultura do corpo carioca.* 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007. p. 189-261.

SANT' ANNA, Denise Bernuzzi de. Cuidados de si e embelezamento feminino. In: _____. (Org). P*olíticas do corpo.* São Paulo: Estação Liberdade, 1995. p. 121-139.

CORPOS BELOS E SAUDÁVEIS: ANALISANDO ALGUNS DISCURSOS DO JORNAL FOLHA UNIVERSAL

PEREIRA, Roberta de Azevedo [1]
SILVA, Méri Rosane Santos da [2]

Eixo Temático: Corpo na mídia e a indústria de beleza/saúde

Palavras Chave: corpo, saúde, beleza

O presente estudo tem por objetivo analisar algumas questões acerca das noções de saúde e de beleza presentes no periódico Folha Universal. Essa temática emergiu durante a pesquisa para elaboração do meu trabalho de conclusão de curso, o qual está em andamento e consiste em identificar como a Igreja Universal do Reino de Deus, através do seu jornal impresso, busca educar e disciplinar os corpos e quais as concepções de corpo que permeiam os discursos contidos no mesmo.

Visando atingir o objetivo geral dessa pesquisa, adotei como *corpus* de análise o Folha Universal – periódico produzido pela Igreja Universal do Reino de Deus desde o ano de 1992. Para a investigação, utilizei os periódicos na forma impressa, porém, o jornal também é disponibilizado *on-line*.

Confeccionado semanalmente, o Folha Universal é de publicação e circulação nacional. Sua distribuição – que totaliza cerca de 2.550.000 exemplares por edição – é gratuita, ocorrendo de forma domiciliar ou disponibilizada nos templos. Apresenta 24 páginas, dividas em doze seções: *opinião*, *entrevista*, *capa*, *esporte*, *geral*, *Brasil em xeque*, *reportagem especial*, *seu corpo*, *olhar feminino*, *curiosidades*, *ponto final*. Ainda, esse periódico traz um encarte chamado de Folha IURD, no qual as matérias apresentam um cunho religioso. As oito páginas desse caderno dividem-se em seis seções: *superação, jornal do pastor*, *política e fé*, *internacional*, *coisas de mulher*.

Além das seções do caderno principal e do encarte, o Folha Universal abre espaço para marketing, apresentando propagandas de produtos de uso pessoal, de bancos, de mídia musical, entre outros. Ainda, abre um espaço, chamado Caminho do Amor, para que pessoas enviem suas características com intuito de encontrar alguém para relacionamento afetivo.

---

[1] Graduanda do curso de Educação Física Licenciatura pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Participante do grupo de pesquisa Sexualidade e Escola – GESE. Bolsista de iniciação científica FAPERGS.

[2] Orientadora. Profª do Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências e do Programa de Pós Graduação em Educação Ambiental. Pesquisadora da Rede Cedes.

Para análise desse elemento, foquei nos discursos sobre corpo, mais especificamente aos cuidados com questões de saúde e de beleza. Para isso, não me detive em nenhuma seção específica, realizando a coleta de dados de acordo com a emergência da temática escolhida.

A apreciação dos dados foi realizada através de algumas ferramentas da análise do discurso, tais como as noções de discurso, enunciado e formações discursivas. Dentro da perspectiva foucaultiana, a análise do discurso deve ser desempenhada a partir do próprio discurso e não de interpretações feitas sobre possíveis possibilidades de sentidos atreladas àquela estrutura, visto que "os discursos não são nem falsos nem verdadeiros (...) não descobrem verdades, senão as inventam" (VEIGA-NETO, 2003, p.122).

Para esse estudo, o corpo é concebido como sendo o que constitui o homem. O processo de formação do sujeito dá-se a partir das relações sociais que são vivenciadas através do seu corpo. Considero o corpo como parte formadora do sujeito, associada ao seu entendimento de mundo, de sociedade, de experiências de vida, atreladas também às questões de gênero, de sexualidade, de identidade, relacionais, entre outras.

Assim, como coloca Silvana Goellner (2003), um

> corpo não é apenas um corpo. É também o seu entorno. Mais do que um conjunto de músculos, ossos, vísceras, reflexos e sensações, o corpo é também a roupa e os acessórios que o adornam, as intervenções que nele se operam, a imagem que dele se produz, as máquinas que nele se acoplam, os sentidos que nele se incorporam, os silêncios que por ele falam, os vestígios que nele se exibem, a educação de seus gestos... enfim, é um sem limite de possibilidades sempre reinventadas, sempre à descoberta e a serem descobertas. Não são, portanto, as semelhanças biológicas que o definem mas, fundamentalmente, os significados culturais e sociais que a ele se atribuem. (p.28)

Concordando com a autora, o corpo é percebido nesse estudo não como universal, ou seja, igualitário a todos. Ele, aqui, é entendido como híbrido – o corpo que é constituído por biologia, história e cultura – como constantemente modificado e significado em função das diversas formas com que ele tem sido pensado, narrado, interpretado e vivido, ao longo do tempo, pelas diferentes culturas.

Sendo o jornal um artefato midiático e compreendendo o "poder da mídia em desencadear fenômenos sociais e estabelecer ou modificar estereótipos" (RIAL *apud* FREITAS, p. 24), entendo que os periódicos analisados também produzem efeito sobre os receptores. Assim, esses efeitos podem de certa forma se manifestar nos corpos dos leitores. Segundo Freitas (2009, p. 32), "por ser um veículo [...] de uma pluralidade editorial, de intensa concorrência mercadológica, de uma variedade textual e de uma elevada circulação social, os jornais tornaram-se fontes expressivas desta pesquisa, carregando todas as potencialidades de seu funcionamento".

Durante a apreciação dos materiais, foi possível verificar que as questões beleza e saúde são forte e constantemente atreladas nos discursos do Folha Universal. Quando o discurso tem como mote a beleza, o cuidado com a alimentação e com a prática de atividades físicas são apresentados como aliados à questão da aparência, apontando para os benefícios dos mesmos também para a saúde. Como exemplo, a edição nº 971 traz como manchete indicações de alimentações ideais e saudáveis para emagrecer e novidades em exercícios e tratamentos de beleza para o verão.

Ainda, quando o tema principal da reportagem é a saúde, a questão estética acaba aparecendo como consequência do cuidado com a alimentação, como foi percebido na reportagem "Múltiplos benefícios", na seção *seu corpo*, da edição nº 986, na qual são apresentados benefícios do leite à saúde como redução do risco de complicações cardíacas e de osteoporose, apontando que esse alimento ainda ajuda a emagrecer.

Esses exemplos denotam o quanto as questões saúde e beleza, neste periódico, são tidas como imbricadas, ou seja, a partir do Jornal Universal uma pessoa que cuida da sua alimentação e pratica atividade física, consequentemente, "terá" um corpo belo, e aquelas que buscam pela beleza, precisam cuidar da alimentação e optar por ingerir nutrientes que contribuam para o bom funcionamento do organismo. Assim, a partir da compreensão que esses discursos produzem efeitos em seus receptores, torna-se possível considerar que o jornal Folha Universal, enquanto artefato midiático, dita condutas de cuidados com o corpo, principalmente associando beleza e saúde.

Referências Bibliográficas:

FREITAS, Gustavo da Silva. **"Espírito de Seleção"***:* um estudo dos discursos midiáticos a partir da Copa do Mundo de 2006. 2009. 128f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas/RS.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana. Vilodre. **Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação.** Petrópolis: Vozes, 2003, pp. 28-40.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CORPOS FEMININOS NO MMA (Mixed Martial Arts[1]),

DORNELES, Débora Rechia [2]
FREITAS, Gustavo

Eixo temático: Corpo na mídia e a indústria de beleza/saúde

Palavras – Chave: Feminino, MMA, Mídia

Este trabalho tem como objetivo tecer algumas considerações acerca da constituição dos corpos femininos no MMA, a partir do olhar dos alunos de uma turma de 8º série de uma escola da rede municipal de Rio Grande/RS. Tal operação se justifica pela possibilidade de discutir as lutas enquanto um tema da cultura corporal de movimento presente na escola como um dos conteúdos das aulas de Educação Física, sendo o MMA uma das configurações modernas desta prática.

Originado na década de oitenta, o MMA foi obtendo maior visibilidade em termos de televisionamento e divulgação ao longo dos anos noventa, a partir de eventos como os de Vale-Tudo no Brasil e no Japão. Atualmente, um dos eventos de MMA mais conhecido é o UFC[3], praticado por lutadores que se destacam por dominar técnicas variadas como, por exemplo, do Jiu-Jitsu, Muay Thai, Boxe e Judô[4].

O UFC é a organização que promove o maior evento de MMA, podendo ser considerado um espetáculo midiático pelo formato que adquire tanto no momento de sua exibição – a partir do uso das luzes, das músicas, das falas dos apresentadores, das performances dos próprios lutadores –, assim como daquilo que antecede o evento, como as chamadas televisivas e o momento de pesagem, em que os atletas "posicionam-se frente a frente, numa atitude corporal intimidatória quando produzem corporalmente gestos de ataque e defesa (...) olham-se com expressões de desafio e proclamam expressões provocativas (...)" (NUNES & GOELLNER, 2007, pág. 70). Sendo assim, as lutas ocorridas no UFC não se restringem somente ao duelo entre os lutadores ocorrido durante os *rounds*, mas amplia-se para o que ocorre para, além disso, pois segundo os autores, terá efeito na própria luta. No

[1] Expressão em inglês para definir um estilo de luta que mistura várias artes marciais em apenas um lutador.
[2] Acadêmica do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande (FURG)
[3] Sigla americana para "Ultimate Fighting Championship", uma organização americana de MMA.
[4] Análises a respeito dos efeitos da "mistura" das lutas e artes marciais numa única prática podem ser objeto de maior produção acadêmica. Para mais sobre a história e características desta prática ver: http://esporte.hsw.uol.com.br/mma.htm e http://pt.wikipedia.org/wiki/Artes_marciais_mistas.

centro desse espetáculo teremos os lutadores e o que Nunes e Goellner (2007) chamam de "performance física" que, ao mesmo tempo, é "técnica e performática".

> Tornada um espetáculo, as lutas de MMA promovem a exibição de corpos performantes e, acoplada a ela, a expansão de um mercado de serviços e produtos que ao serem consumidos, promovem uma identificação entre usuários, bem como a sensação de pertencer a algo em comum. (pág. 70).

Na esteira de transformar esta prática em um produto que produza telespectadores e consumidores, todas as edições do UFC são televisionadas por um canal fechado de esportes. Aliás, a própria televisão tem um papel importante no processo de transformar práticas esportivas em mercadoria, pois segundo BETTI (1997, pág. 45), ela "modificou a audiência do esporte em todo o mundo, e forçou-o a um papel de dependência, à medida que o tornou menos capaz de subsistir com espectadores ao vivo, dependendo do patrocínio resultante das transmissões televisivas". Partindo dessa idéia, podemos dizer que a televisão é umas das grandes responsáveis por construir o UFC e o MMA, principalmente aparecendo as lutas masculinas. Especificamente no UFC, podem lutar somente aqueles atletas que demonstram alto desempenho em outras organizações de MMA, em que já foram campeões ou vem obtendo vitórias consecutivas. As mulheres estão inseridas nesse meio, mas em menor número. Nesse sentido, interessa investigar a presença das mulheres numa prática corporal em que a visibilidade está concentrada nas lutas masculinas.

Este trabalho foi feito a partir de intervenções da disciplina de Estágio Supervisionado nos Anos Finais do Ensino Fundamental em uma turma de 8ª série de uma escola da rede municipal de Rio Grande/RS, em que a proposta de ensino esteve baseada no conteúdo das lutas. Em dado momento, numa conversa com os alunos surgiu o assunto da prática do MMA e, a partir disso, dois vídeos foram utilizados durante as aulas de Educação Física. Na primeira aula passei os vídeos de duas lutas, uma masculina e outra feminina, em que brasileiros estavam participando. Percebendo que os alunos se surpreenderam ao verem duas mulheres lutando, numa segunda aula foram mostrados mais dois vídeos de luta feminina, em que participava a brasileira Cris Cyborg, que é a campeã do mundo em sua categoria no Strike Force. Em todas as aulas foi solicitado que os alunos produzissem algo escrito sobre suas impressões dos vídeos, acrescidos de debate em sala de aula para que eles pudessem expressar suas considerações sobre o assistido e fomentar a discussão sobre a presença da mulher nessa prática de lutas.

Segundo Nunes e Goellner (2007, pág. 58) o MMA traz uma "representação da masculinidade", e partindo desse princípio podemos dizer que há uma naturalização da prática do MMA ser predominantemente masculina. Isto pode ser percebido não só através do

material escrito, mas também pelas falas dos alunos durante um dos vídeos de luta feminina. Durante uma das aulas, no momento que assistia uma luta feminina, o aluno JP se manifestou dizendo *"poxa professora, elas também dão porrada!"*. Através dessa passagem, pode-se pensar que a aproximação do MMA ao universo feminino causa, no mínimo, certa estranheza aos que assistem uma "luta de mulheres" pela primeira vez. Por ter características muito específicas e, para muitos, parecer mais violento que outras modalidades de lutas, a surpresa de existirem mulheres que lutam MMA parece maior. Já a aluna EM disse que: *"Eu não gostei dos vídeos porque as mulheres se agarram demais e parecia que elas estavam querendo se beijar achei muito horrível a luta delas."* Essa fala vem ao encontro sobre a formação de uma "representação masculina" de uma prática corporal, pois homens lutarem e se "agarrarem" não é ruim, mas ver as mulheres fazendo isso o é. Segundo Jaeger (2006, pág. 200) classificar "(...) homens e mulheres a partir das suas diferenças sexuais, busca-se também distinguir a feminilidade da masculinidade, naturalizando desigualdades." Em outras falas e escritas como "*o problema é mulher ficar deformada*", "*as lutas são muito agressivas*" e as "*mulheres não são populares como os homens*", essas diferenças vão sendo fortalecidas e aparecem como algo natural.

Por fim, importa dizer que as mídias, principalmente a televisão, difundem a prática do MMA em todo o mundo, mas não fazem o mesmo com as lutas femininas. Em outra fala o aluno RD diz que "*descobriu que prefere as lutas de mulheres*", o que dá a entender que ainda não tinha conhecimento da existência dessa prática. E, mesmo os alunos que mais conheciam o MMA, não sabiam que existiam lutas de mulheres em organizações conhecidas, como o Strike Force[5]. Ao abrirmos essa discussão na sala de aula, abrimos um importante espaço para pensarmos nossos discursos. É importante ressaltar que não estamos buscando modos de fazer manutenção desses discursos e sim pensá-los enquanto discursos passíveis de serem mudados.

Referências Bibliográficas:

BETTI, Mauro. **A Janela de Vidro:** Esporte, televisão e educação física escolar. 3. ed. Campinas: Papirus, 2004.

COUTO, Edvaldo Souza. Uma Estética Para Corpos Mutantes. In: COUTO, Edvaldo Souza; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpos Mutantes: Ensaio Sobre Novas (D) Eficiências Corporais**. 1 ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

[5] Uma organização, norte-americana, de MMA e Kickboxing. Para ver melhor: http://pt.wikipedia.org/wiki/Strikeforce

JAEGER, Angelita Alice. “Gênero, Mulheres e Esporte”. **Revista Movimento.** Porto Alegre, v.12, n. 01, p. 199-210, janeiro/abril de 2006.

O CORPO QUE ESCAPA E PRODUZ ARTE

PINHEIRO, Polen Sato
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Eixo temático: Corpo na mídia e a indústria de beleza/saúde
Palavras-chave: arte, corpo, experiência

A arte contemporânea utiliza diversos suportes para a realização de obras, entre eles está o corpo, a própria pele. Após a realização do estágio obrigatório para obtenção do título de professora de artes, observei que as questões do corpo são muito presentes nos alunos, principalmente nos adolescentes. O corpo que muitas vezes está preso às normas escolares e que aprisionam, de certa forma, o fazer artístico. Mas como, então, liberar a arte que se esconde nestes corpos muitas vezes atrás de timidez e não aceitações?

A saída do comum, o passeio ao redor de si mesmos. Levantar da classe, passear pela sala. Desenvolver atividades em grupo. A arte mostrando outras possibilidades, fazendo ver, fazendo pensar, fazendo fazer e com Nietzsche, a arte afirmando a vida. Dentre tantas possibilidades, o caminho é feito conforme o caminhar. A direção se mostra conforme o avançar.

Desde muito cedo a humanidade utiliza o corpo para diversas atividades como rituais religiosos, pintando o corpo para agradar ou homenagear deuses. Fazendo intervenções permanentes nos corpos para diferenciar classes, tribos. O resgate desses fazeres se dão em um espaço onde tatuagem e outras modificações corporais estão em evidência. Estão nas propagandas, nos filmes, nos anúncios de jornais e revistas. A mídia violentando aqueles que não possuem essas práticas, ditando um ideal a ser seguido, produzindo um desejo que violenta o corpo, que estetiza o corpo, muitas vezes levando a práticas não autorizadas, tendo em vista que determinadas práticas, como as tatuagens, não podem ser feitas em menores de idade.

Cada vez mais cedo, os adolescentes se rendem a essas práticas para se distinguirem, para entrarem na moda, para poder fazer parte de determinado grupo. Práticas que estão cada vez mais próximas de quem as desejam. Não falando apenas de tatuagem, mas de todas as outras intervenções corporais como plásticas, colocação de silicone, *piercing*, *body art* etc.

Como trabalhar esses assuntos em sala de aula?

A arte vem como múltipla possibilidade de atividades, de ações;

> [...] lembra-nos aqueles estados de vigor animal: é de uma parte o excedente e o transbordamento de uma constituição que floresce, que se extravasa no mundo das imagens e dos desejos; [...] é um acréscimo do sentimento da vida, um estimulante para a vida.(NIETZSCHE, 2005, p.295)

A criação vem como linha de fuga. Resgatar antigas práticas rituais, criar obras, textos, esquetes. Trabalhar com intervenções no espaço escolar, performances, *happenings*. A pele deixa de ser apenas "uma superfície intermediária entre o de fora e o de dentro", passa a ser "uma superfície de auto-inscrição, como um texto" (JEUDY, 2002, p.84), uma *hiperderme*. O conceito de hiperderme aparece para dar conta da transformação do corpo-objeto em corpo-texto. O corpo-texto sugere na sua superposição de cores, de contornos, de formas, de relevos, uma imensidão de sensações.

Jeudy nos pergunta se escrever, pintar, cobrir o corpo de tatuagens são formas de transformá-lo em objeto de arte. Questão trazida por muitos artistas contemporâneos que transformam seus corpos, como a artista francesa Orlan que combate ao que é dito 'modelo' através de diversas cirurgias plásticas.

A partir da obra de Deleuze e Guattari, essa pesquisa se propõe a romper com o encerramento do corpo em um simples molde de representação, liberando os humores para a criação artística, explorando o que pode um corpo, exacerbando as possibilidades apresentadas pela performance, inseridos dentro de um contexto escolar que dificilmente possibilita esse pensamento e/ou essa experiência.

Para pensar nestas questões é necessário se apropriar do fato, tornar ação, experienciar. Estar aberto para outras possibilidades, deixar-se ser afetado. Questionar o que a mídia nos traz como 'modelo', como estereótipos. Criar esses espaços de encontros com a arte dentro da escola e assim possibilitar que os próprios alunos experienciem a possibilidade de criação de seus corpos, seja em arte, teatro ou música.

Referências Bibliográficas

CORAZZA, Sandra Mara. *Na diversidade cultural, uma "docência artística"*. In:__ Pátio, Revista Pedagógica. Ano V, n 17, maio/julho 2001. P. 27-30.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia.* Vol. 3. Rio de Janeiro : Ed. 34, 1996

JEUDY, Henri-Pierre. *O corpo como objeto de arte*. São Paulo: Estação Liberdade, 2002.
LARROSA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência.* Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, jan/fev/mar/abr 2002, n. 19, p. 20-28

NIETZSCHE, Friedrich. *Além do bem e do mal ou prelúdio de uma filosofia do futuro.* Curitiba: Hemus, 2001. Trad. Márcio Pugliesi.

_____. *Vontade de Potência*. 1ª ed. São Paulo: Editora Escala. 2005.
ZORDAN, Paola. *Arte com Nietzsche e Deleuze.* In: __Educação e Realidade. Porto Alegre, v. 30, n. 2, jul/dez 2005, p. 261-272.

O ESTATUTO PEDAGÓGICO DOS CORPOS MONSTRUOSOS

CESARO, Humberto Luís de
Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano
ESEF/UFRGS

Eixo Temático: Corpo na mídia e a indústria da beleza/saúde

Monstro vem do latim *monstrum*, palavra que para os antigos romanos significava signo ou presságio que rompe com a ordem natural e serve como uma evidência do descontentamento divino. Segundo Cícero, monstro significa o equivalente ao inglês *show*, mostrar, daí o vocábulo português demonstração. Já para outro erudito romano, Varro Reatinus, *monstrum* é a advertência, o aviso, e está ligado ao inglês *warn*, advertir. Daí os significados atribuídos por Cohen (2000) do monstro como "'aquele que revela', 'aquele que adverte'" (p.27). Um monstro precisa ser um signo capaz de criar surpresa ou então ser desviante para causar o impacto desejado, deve se configurar como um evento não-natural ou um mau funcionamento da natureza. De acordo com Suetônio, o monstro é contrário ou excede a natureza com a qual estamos familiarizados, como uma cobra com pés ou um pássaro com quatro asas. Criaturas estranhas, que rompem com as lógicas tanto naturais quanto culturais para cumprir sua função de revelar e advertir, "os monstros, felizmente, existem não para nos mostrar o que não somos, mas o que poderíamos ser" (GIL, 2000). Assim, é no domínio dos medos e das ansiedades – e também das fantasias e dos desejos - de cada época que eles devem ser posicionados e portanto, os monstros servem para ajudar a compreender as culturas que os criaram (COHEN, 2000).

Os vampiros são criaturas que se alimentam de sangue e não é por acaso que o seu surgimento esteja ligado a um tipo de sociedade em que o sangue aflorava como o objetivo predileto dos dispositivos de poder, àquelas mesmas que Foucault definiu como "de soberania" (FOUCAULT, 1998).

> No período prévio à industrialização do Ocidente, toda uma rica simbologia e uma ritualização específica homenageavam o fluído vermelho que corre pelas veias dos homens. Os duelos, a esgrima, as batalhas campais, a importância concedida a se ter um certo sangue ou a se derramar o sangue: todos esses fatores delatam a potência vital do sangue naquele período, tanto em nível individual quanto social.
>
> (SIBÍLIA, 2002, p.181)

Alvo de tantos investimentos e símbolo de poder e da vida, o sangue também carregava os medos e as angústias da época. Nada mais evidente, portanto, que o monstro por excelência das sociedades de soberania tenham sido os vampiros.

Já nas sociedades disciplinares, o sangue foi substituído pelo sexo - "acesso, ao mesmo tempo, à vida do corpo e à vida da espécie" (FOUCAULT, 1998, p.137) - como símbolo e principal alvo dos rituais abraçados pelo biopoder. As angústias da época se voltam, agora, aos fenômenos do sexo e da reprodução e, por extensão, da criação da vida: os nascimentos, as mortes, a duração dela. Frankestein, criado em laboratório, criatura viva formada a partir das partes mortas de outros humanos, é o monstro das sociedades que, no início de seu processo de industrialização, fundaram-se sobre um biopoder "que focaliza diretamente a vida, administrando-a e modelando-a" (SIBÍLIA, 2002, p.31).

Sangue, sexo; dois modos de organizar a sociedade, duas maneiras distintas de gerir a vida, dois exemplos de monstros criados por estas sociedades. No capitalismo pós-industrial, em que os corpos não são mais disciplinados e sim controlados - daí a denominação "sociedades de controle" dada por Deleuze (1992) ao novo modelo - por um biopoder que se exerce à distância e prescinde do contato com os corpos (FRAGA, 2006), o monstro que assombra, revela e adverte os corpos contemporâneos está ligado justamente àqueles processos que criam estes mesmos corpos. Treinamento, alimentação, repouso e também injeção de substâncias que reconfiguram o funcionamento interno dos corpos ou as estruturas anatômicas que lhes dão forma e sustentação – principalmente os corpos masculinos; esteróides anabolizantes ou óleo mineral injetado diretamente nos músculos para lhes dar volume e criam corpos monstruosos corpos disformes pautados no excesso. Corpos monstruosos porque contrários à ordem natural, condição *sine qua non* para sua classificação como monstro, e também porque contrários à ordem cultural que investe na produção dos corpos masculinos hipertrofiados, os marombeiros.

Marombeiro é, etimologicamente, aquele que usa a maromba. De acordo com o Houaiss, maromba é tipo de haltere e a origem da expressão marombeiro para designar aquele que usa demais os halteres, que malha com freqüência, pode estar ligada a isso. Mas não dá para dezprezar o outro significado de maromba, que inclusive é mais conhecido e citado pelo dicionário como a primeira definição: maromba é a vara utilizada pelo equilibrista para equilibrar-se sobre a corda bamba, que também é chamada de maroma. O marombeiro é um indivíduo que se equilibra, que busca a justa medida entre exercício e repouso, entre

alimentação e suplementação, entre anabolizantes e outras formas de potencialização do corpo com o propósito de alcançar os objetivos que persegue para seu próprio corpo: músculos salientes e bem definidos estufando a pele lisa, signos de força e juventude (quase) eterna.

O corpo marombeiro não é um corpo natural, é um híbrido de natureza e cultura porque só existe devido aos investimentos tecnocientíficos e porque biopoliticamente produzido. Corpos como o de Danilo Furlan, com seus 67cm de bíceps, não são mais corpos puramente marombeiros, são corpos monstruosos que revelam até que ponto se pode chegar com os exageros da malhação e, principalmente, advertem para os perigos que tais excessos podem provocar.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COHEN, Jeffrey Jerome. A cultura dos monstros: sete teses. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Pedagogia dos monstros:** os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 23-60.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I:** a vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988. 152 p.

FRAGA, Alex Branco. **Exercício da informação:** governo dos corpos no mercado da vida ativa. 1ª ed. Campinas: Autores Associados, 2006. 185 p.

GIL, José. Metafenomenologia da monstruosidade: o devir-monstro. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Pedagogia dos monstros:** os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 165-184.

SIBÍLIA, Paula. **O homem pós-orgânico:** corpo, subjetividade e tecnologias digitais. 1 ed. Rio de Janeiro: Relume-dumará, 2002. 228 p.

TRANSTORNOS ALIMENTARES: UM ESTUDO DE CASO SOBRE ANOREXIA NERVOSA

SILVA, Hartur Marcel Torres da [1]
MOREIRA, Laísa Rodrigues [1]
DEMENECH, Lauro Miranda [1]
SILVA, Lucas Neiva [2]

Eixo Temático: Corpo na mídia e a indústria de beleza/saúde

Palavras-chave: transtornos alimentares, anorexia nervosa, corpo.

Este trabalho tem por objetivo apresentar um estudo de caso único sobre anorexia nervosa apresentado na disciplina de Psicologia da Família do curso de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande. Apesar de se ter conhecimento da prevalência do transtorno, a anorexia nervosa ainda é mantida como segredo pela própria pessoa ou pela família. Por este motivo, torna-se um desafio encontrar pessoas que disponibilizem a falar sobre o problema e especialmente, sobre os sofrimentos trazidos pelo mesmo. A participante, atualmente com 22 anos, relatou ter anorexia nervosa desde os 13 anos, apesar de nunca ter buscado ajuda psicológica ou médica. Buscou-se analisar as percepções da participante a respeito da anorexia, bem como o histórico das relações familiares associado à origem do problema.

A incidência e a prevalência de transtornos alimentares, em particular anorexia nervosa (AN) e a bulimia nervosa (BN) têm crescido nas últimas décadas, atingindo principalmente adolescentes e mulheres jovens (SANTOS *et al*., 1998 *apud* OSORIO; VALLE, 2009). Porém, a prática de jejuar existe há séculos, o que nos leva a questionar se a AN é realmente uma doença nova, produto das pressões sociais atuais (NUNES *et al*., 2006).

O conceito de beleza sofreu inúmeras variações ao longo da história e todas as culturas se desenvolvem marcadas por modelos estéticos fortemente definidos (HERCOVICI; BAY, 1997 *apud* OLIVEIRA; HUTZ, 2010). A globalização e a mídia, em todas as suas formas de expressão, vêm desempenhando, como nunca antes, papéis estruturantes na construção destes modelos estéticos. Tal padrão estético é considerado pela literatura como central no aumento do número de casos de transtornos alimentares (SERRA, 2001). Assim, o ser humano é pressionado, de diversas formas, a concretizar, no próprio corpo, o ideal corporal da cultura na qual está inserido (CARRETEIRO, 2005).

[1] Acadêmicos do 3º ano do curso de Psicologia da FURG
[2] Mestre e Doutor em Psicologia pela UFRGS/Universidad Autónoma de Madrid (UAM) e professor do curso de Psicologia da FURG

A AN é caracterizada por perda de peso auto-induzida por meio de restrição alimentar e/ ou uso de laxantes e diuréticos, provocação de vômitos ou excesso de exercícios físicos, medo de engordar e amenorreia na mulher, e perda de interesse sexual no homem (OSORIO; VALLE, 2009). O sintoma da anorexia, no sistema familiar, pode significar a dificuldade vivida pela família em um momento de diferenciação, crescimento e promoção da autonomia e individuação (OSORIO; VALLE, 2009). O curso da AN varia bastante, desde recuperação espontânea sem tratamento até a possibilidade de levar à morte fruto de complicações decorrentes da inanição (SADOCK; SADOCK, 2007).

Método:

Delineamento: Estudo de caso único

Participante: A participante é do sexo feminino e tem 22 anos.

Procedimentos: Inicialmente houve a busca de uma pessoa com anorexia nervosa a ser entrevistada através do contato com professores, profissionais e instituições da área. Porém, através deste método, não se encontrou nenhuma pessoa que se dispusesse a participar. Passou-se então a fazer a busca através da internet, através de redes sociais e especialmente através de blogs pró-anorexia e pró-bulimia, com mensagens explicando sobre o trabalho e seus objetivos, e solicitando a participação de indivíduos com anorexia ou bulimia. Três meninas entraram em contato por e-mail, porém apenas uma delas se disponibilizou voluntariamente a responder a entrevista. Uma vez aceita a participação, foi enviado por e-mail a entrevista.

Instrumento: Foi utilizada uma entrevista aberta estruturada, em que a participante respondeu, através de registro cursivo, diretamente em documento MS Word.

Resultados:

A entrevistada é natural do Rio de Janeiro, tem 22 anos, mora com os pais e tem um irmão de 18 anos. Afirma possuir anorexia nervosa desde os 13 anos, ainda que não tenha sido diagnosticada por algum profissional de saúde. Apesar disto, o histórico, bem como os sinais e sintomas apresentados confirma o diagnóstico. Aos 16 anos, medindo 1,65m chegou a pesar 43kg, no entanto, devido a um aborto espontâneo ocorrido nessa idade, passou por um ano de profunda depressão, em que ela ganhou 20 kg. Hoje, se culpa por esse aumento de peso e retornou com a restrição alimentar. Diz ter boa relação com o pai e afirma que, na infância, era freqüentemente espancada por sua mãe.

Quando perguntado em relação à percepção do próprio corpo diz: *Quando eu era magra e linda eu era muito mais feliz, tinha mais amigos era mais popular. Não comia quase nada para não estragar meu corpo perfeito. Agora com esse corpo horrível, destruído por um*

ano inteiro de vida sem Ana (anorexia)*, confesso que tento, mas é difícil não ingerir comida. Estou começando do zero com low food* (dieta que consiste em severa restrição alimentar) *e no food* (consiste na não ingestão de nenhum alimento em período de um ou mais dias). *Minha preocupação é atingir minha meta de 48 kg novamente.*

Em relação à anorexia diz: *Sei que a anorexia é uma doença, que pode matar e que mata muitas meninas, mas sei também que sem a Ana eu sou essa porca que sou hoje. Realmente sei que vida sem Ana pra mim não existe. Eu tive que sofrer na pele pra saber que Ana é a única que pode me dar o corpo perfeito, que através do meu corpo perfeito eu posso ter meu namorado perfeito, amigos perfeitos, porque as pessoas não querem uma amiga gorda que ocupa dois lugares no banco de trás do carro.*

Conclui a entrevista dizendo: *A Ana sempre foi minha amiga sempre me ajudou e vai continuar me ajudando, mas sei também que um dia não vou ter mais forças para... sei que ela vai me consumir por inteira, mas prefiro morrer consumida pela Ana do que precisar de seis pessoas para levar meu caixão. Os psicólogos se preocupam tanto com a anorexia e bulimia, acho que deviam se importar com as pessoas super gordas que usam* piercing *no umbigo, mini blusa e short curto, isso sim é o verdadeiro distúrbio da imagem.*

Discussão e Considerações Finais:

A partir dos resultados encontrados, observa-se uma infância de sofrimento e violência sofrida no contexto familiar. Apesar de reconhecer os riscos da anorexia nervosa para a saúde, inclusive apontando o risco de morte, a AN é descrita de forma positiva para o bem-estar psicológico da entrevistada. Os resultados apontam para a necessidade de se criar estratégias de intervenção para que a anorexia nervosa, tanto em termos de prevenção quanto de intervenção secundária.

Referências Bibliográficas:

CARRETEIRO, Teresa. Cristina**.** Corpo e contemporaneidade. **Psicologia em Revista** versão ISSN 1677-1168. **.** Psicol**.** estud. Vol.11 no. 17, Belo Horizonte, 2005.

NUNES, Maria Angélica *et. al.* **Transtornos Alimentares e Obesidade** .2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. 416 p.

OLIVEIRA, Letícia Langlois; HUTZ, Cláudio Simon. **Transtornos alimentares: o papel dos aspectos culturais no mundo contemporâneo.** Psicologia em Estudo *version* ISSN 1413-7372. Psicol. estud. vol.15 no.3 Maringá, 2010.

OSORIO, Luiz Carlos; VALLE, Maria Elizabeth Pascual do. (org.). **Manual de Terapia Familiar**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. 488p.

SADOCK, Benjamin James; SADOCK, Virginia Alcott. **Compêndio de psiquiatria: ciências do comportamento e psiquiatria clínica**. 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. 1584

SERRA, Giane Moliari Amaral. **Saúde e nutrição na adolescência: O discurso sobre dietas na Revista Capricho. Dissertação de Mestrado não publicada**. Escola Nacional de Saúde Pública. Fundação Oswaldo Cruz. Rio de Janeiro, 2001.

2. CORPO E AS NOVAS TECNOLOGIAS

2.1 COMUNICAÇÃO ORAL

A CONDUTA DO PESQUISADOR EM BIOCIÊNCIAS

SOUZA, David Silva de.[1]

Eixo Temático: Corpo e as novas tecnologias

Resumo: O tema que esta pesquisa se propõe a estudar é sobre o papel que o Biodireito pode desempenhar no processo de normatização da conduta humana, relacionada com a tutela dos direitos fundamentais, particularmente quanto à inviolabilidade do direito à vida, a dignidade da pessoa humana frente às inovações proporcionadas pela biotecnologia. Como também, a importância da hermenêutica constitucional na resolução de seus conflitos internos.

Palavras-chave: Bioética, Biodireito, Biomedicina, Dignidade humana e Direito à vida

Abstract: The theme that this research aims to study is about the role Biolaw can play in the process of regulation of human conduct, related to the protection of fundamental rights, particularly regarding the inviolable right to life, human dignity in the face of biotechnology innovations. As well, the importance of constitutional hermeneutics in resolving their internal conflicts.

Key words: Bioethics, Biolaw, biomedicine, human dignity and right to life

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Em uma época em que muito se discute sobre a evolução da ciência e da tecnologia tem-se nesse estudo o objetivo de adequar a ciência jurídica a essas revoluções biotecnológicas que proporcionam uma grande revolução nas questões que envolvem o dia-a-dia do ser humano. Para que esse não se torne um frequente objeto de pesquisa de forma deliberada é necessário protege-lo, desde o momento de sua concepção com a fecundação do espermatozoide, até o fim de sua vida, como também, o seu corpo na condição de cadáver.

A relevância desta pesquisa está na modificação interpretativa da realidade fática, no que diz respeito à aplicação da biotecnologia à vida humana, revalorizando-a. Para isso, é necessária uma investigação jurídica que possa dar apoio à compreensão dos perigos ocasionados pelo desenvolvimento desordenado das biociências, em que, torna-se

[1]Bacharel em Direito pela Universidade Católica de Pelotas, Acadêmico de Psicologia e Aluno especial do Mestrado em Educação Ambiental pela Fundação Universidade Federal do Rio Grande; david_souza_21@hotmail.com

indispensável à normatização da conduta humana frente a essas tendências do mundo moderno.

Este Estudo terá como base a pesquisa bibliográfica, no qual utilizará como referencial teórico uma interface entre as inovações propostas pela biotecnologia e o Biodireito, adentrando em aspectos que visão a preservação dos direitos fundamentais, através de uma interpretação constitucional.

BIODIREITO E SEU PAPEL EDUCADOR E INTERVENTOR NOS ESTUDOS EM BIOCIÊNCIAS

Com o novo rumo tomado pelas discussões, baseadas na evolução do Biodireito, houve a necessidade de se buscar bases interpretativas que fornecessem subsídios jurídicos à resolução de conflitos entre as normas biojurídicas. Sendo assim, torna-se necessário fazer uma breve explanação sobre esse tema, visto que envolve inúmeros aspectos relacionados à vida humana, na qual cada um apresenta um construto teórico próprio, mas que mantém em comum o mesmo objetivo: a busca pela qualidade de vida. Com base nos direitos fundamentais sobre a vida, não se pode permitir que os avanços proporcionados pela Biomedicina ultrapassem os limites propostos pelos Princípios Constitucionais que são: da Dignidade da Pessoa Humana e da Inviolabilidade do Direito à Vida[2].

Como princípios norteadores do Estado Democrático Brasileiro, esses são garantidos pela Constituição Federal de 1988, que servem como fundamentos para a legitimação das manipulações sobre a vida humana.

A interpretação correta destes princípios pode resultar no estancamento das divergências, conflitos e entre outras problemáticas que possam surgir na sociedade, como também, uma possibilidade de legislação para o Biodireito.

Seguindo o próprio amadurecimento do Biodireito surgiu a teoria da "Bioconstituição" ou "Biodireito Constitucional". Nessa esfera, José Alfredo de Oliveira Baracho apresenta uma explicação plausível sobre a nova teoria constitucional:

> O conjunto de normas (princípios e regras) formal ou materialmente constitucionais, que tem como objeto as ações ou omissões do Estado ou de entidade privada, com

[2] Daí a importância desses princípios e da observância e respeito aos direitos fundamentais do indivíduo, como forma de fixação dos limites da intervenção tecnológica e científica no ser humano, em qualquer fase de sua vida, e nas mais diversas situações.(Nascimbeni, Asdrubal Franco – Pesquisas com Células Tronco, 2008. p. 137.)

> base na tutela da vida, na identidade e integridade das pessoas, na saúde do ser humano atual e futuro, tendo em vista também as relações com a Biomedicina[3].

Assim, essa nova concepção do constitucionalismo, que busca uma adaptação com o mundo científico contemporâneo apresenta como objetivo, estruturar o sistema constitucional com as novas técnicas biocientíficas de modo a preservar os direitos fundamentais[4], os direitos humanos, a cidadania, a dignidade humana e a vida do ser humano. Desse modo, a Bioconstituição serve para auxiliar na interpretação do regramento constitucional nacional, viabilizando a solução de problemas enfrentados, principalmente, pela Bioética e pelo Biodireito.

No centro dos estudos e fundamentos jurídicos encontra-se o ser humano, sendo esse a finalidade para todo o Direito. Em parte, sobrepõe-se o interesse coletivo em detrimento ao individual, mas, nesse caso o homem não deixa de ser o objeto principal do Direito, mas sim, está se buscando atingir o bem comum para a sociedade.

Dignidade da pessoa humana

A dignidade humana é um valor supremo que contempla todos os direitos fundamentais do homem. A pessoa por ser humano já detém o seu direito de ser considerado digno**.** Nesses ditames, Ingo Wolfgang Sarlet, a define como:

> A qualidade intrínseca e distintiva de cada ser humano que o faz merecedor do mesmo respeito e consideração por parte do Estado e da comunidade, implicando, neste sentido, um complexo de direitos e deveres fundamentais que assegurem a pessoa tanto contra todos e qualquer ato de cunho degradante e desumano, como venham a lhe garantir as condições existenciais mínimas para uma vida saudável, além de propiciar e promover sua participação ativa e co-responsável nos destinos da própria existência e da vida em comunhão com os demais seres humanos.[5]

[3] BARACHO. José Alfredo de. A identidade genética do Ser humano. SP, 2000. p. 89.

[4] O reconhecimento dos direitos fundamentais do ser humano, devidamente cercados de princípios diversos, apresenta como objeto principal a produção integral do indivíduo, enquanto ser pertencente à espécie humana, desde o princípio até o fim de sua vida. Quer-se com isso a sua preservação como espécie e, para tanto, é necessário estar atento a manutenção de sua estrutura genética básica, com garantias da não descaracterização do genoma humano. .(Nascimbeni, Asdrubal Franco – Pesquisas com Células Tronco, 2008. p. 137.)

[5] Dignidade da pessoa humana e Direitos Fundamentais na Constituição Federal de 1988. 2001, p. 60.

O autor passa o fundamento de que o princípio da dignidade humana age como um suporte institucional no Direito, devendo ser reconhecido através de sua base, valor e conteúdo. Assim, esse princípio está contido no ordenamento jurídico como uma espécie de norma, que serve para orientar quando há necessidade de aplicação do Direito a um caso fático. Nesse sentido, o ser humano como pessoa deverá ser tratado com dignidade, e que jamais poderá sofrer qualquer tipo de sub-julgamento de valor, tanto pelo Estado quanto pela comunidade no qual está inserido.

O direito, sem sombra de dúvida, deve aceitar as inovações científicas desde que essas, não coloquem em risco à natureza e a dignidade do homem, não admitindo o uso de qualquer conduta que venha a reduzir o ser humano em caráter de coisa. Como mostra Maria Helena Diniz:

> Urge a imposição de limites à moderna medicina, reconhecendo-se que a respeito ao ser humano em todas as suas fases evolutivas (antes do nascer, no nascimento, no viver, no sofrer e no morrer) só é alcançado se se estiver atento à dignidade humana.[6]

Nessa esfera a Bioética tem o dever de nortear valores éticos a cerca da fase inicial e do final da vida, das técnicas de reprodução humana, da seleção de sexo, da engenharia genética, da reprodução assistida, etc., considerando a dignidade humana como fator ético que, a prática da biomedicina está condicionada e obrigada a respeitar.

As investigações biomédicas que não asseguram a dignidade humana, sobre a máscara do progresso científico, devem ser repudiadas por desobedecerem aos preceitos ético-jurídicos dos Direitos Fundamentais e Humanos.

Como se pode constatar, a manipulação das ciências em relação à vida exige total atenção, visto que traz à humanidade benefícios incontestáveis, mas, em contrapartida, poderá apresentar riscos potencialmente perigosos e imprescindíveis. Nessas condições, os profissionais que tratam da saúde deverão cumprir rigorosamente os fundamentos éticos que são regidos pelo exercício de seus trabalhos, observando os limites impostos pelo respeito à vida, a integridade, e a dignidade da pessoa humana.

Direito à Vida

O direito à vida está assegurado na Constituição Federal de 1988, no art. 5º, caput que diz: *"Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se*

[6] O estado atual do Biodireito, SP, 2007. p. 10.

aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, [...].”

Como se pode perceber a vida é um bem jurídico, tutelado como direito fundamental básico, sendo considerado pela constituição um direito indisponível. Tendo efeito *erga omnes*, por sua própria natureza, não sendo conferido a ninguém o direito de assim desobedecê-lo.

Com o advento da Lei nº. 11.105/2005, arte. 6º, 24, 25, 27, IV em conformidade com o art. 2º do Código Civil Brasileiro e, arts. 124 a 128 do Código Penal Brasileiro, a vida humana está amparada juridicamente deste o momento da fecundação natural ou artificial do óvulo pelo espermatozoide.

Conforme mostra Maria Helena Diniz:

> O direito à vida integra-se à pessoa até o seu óbito, abrangendo o direito de nascer, o de continuar vivo e o de subsistência, mediante trabalho honesto (CF, art. 7º) ou prestação de alimentos (CF. arts. 5º, LXVII, e 209), pouco importando que seja idosa (CF. art. 230), nascituro, criança, adolescente (CF. art. 227), portadora de anomalia física ou psíquica (CF, arts. 203, IV, 227, § 1º, II), que esteja em coma ou que haja manutenção do estado vital por meio de processo mecânico.[7]

Assim, constata-se que o ser humano é dotado de seu direito à vida desde o embrião, findando este, apenas com sua morte[8]. Cumpre ressaltar que cada ser humano é constituído pelo seu próprio direito que se manifesta através da vida, nessa concepção individual, na qual começa quanto se processa a fecundação do óvulo pelo espermatozoide. Nesse estágio atual da embriologia é possível constatar o momento que o embrião se torna viável fora do útero materno.

Sérgio Ferraz[9] afirma:

> Uma coisa é indiscutível: desde o zigoto, o que se tem é vida, *diferente* do espermatozoide e do óvulo; vida diferente do pai e da mãe, mas *vida humana*, se pai e mãe são humanos. Pré-embrionária no início, embrionária, após, mas vida humana. Em suma, desde a concepção há vida humana nascente, a ser tutelada.

---

[7] O Estado atual do Biodireito, 4ª ed.-SP: Saraiva, 2007. p. 21

[8] Apud Asdrubal, Carmen Lúcia Antunes Rocha, para quem, “Direito é criação da vida. Direito à vida é criação do homem. Do homem do direito. Do homem no direito. (...) Antes, só era certa a morte. Agora, (...) nem a morte é certa. Deixou de ser um ato (ou um desato ou desatino). Passou a ser um processo. Tal qual a vida. (...) A ciência, com sua incessantes descobertas, a que a curiosidade e o maravilhamento humanos conduz, amplia os sentidos e as variáveis da vida e, portanto, do direito. (...) A ciência abre portas que o direito não pode ignorar. Menos, ainda, descuidar. (...) O direito cuida da vida. Qualquer vida. Quanto mais vida, mais direito. Quanto mais eficaz o direito, melhor a vida. Ou mais garantida em sua dignidade tranquila e seguida do outro”.(Asdrubal, Pesquisas com Células Tronco, 2008. p. 152.)

[9] É jurista, professor e advogado. Sérgio Ferraz. *Manipulações biológicas e princípios constitucionais: uma introdução.* Porto Alegre, Fabris, 1991. P. 47

Em vista do exposto, o direito reconhece como pessoa, "todo o indivíduo nascido com vida". E é com base nos dados científicos acerca do início da vida que o *Pacto de São José da Costa Rica*[10] afirma que a vida deve ser protegida desde a concepção. Cabe ressaltar que embora não dissesse expressamente isso seria óbvio, pois, a lei deve expressar a verdade das coisas, e se vale da ciência para formular seus preceitos. Ademais, reconhecendo que a vida começa na concepção.

Ainda nesse sentido, o Princípio do Primado Direito à Vida, assegura que a vida tem prioridade sobre qualquer coisa, prevalecendo assim, sobre todos os outros princípios ou normas do ordenamento jurídico. Nesse sentido, é pertinente dizer que quando houver qualquer tipo de conflito entre os dois direitos, deve ser preservado o primado direito mais importante. Essa perspectiva expressa bem como o Direito, a partir de suas concepções fundamentais, atua decisivamente nas questões que são consideradas relevantes em cada etapa do desenvolvimento da vida do ser humano.

Cabe salientar que o ser humano não pode dispor de sua própria vida, pois ele não vive para si, mas sim, para cumprir uma função na sociedade, sendo então, ineficaz qualquer manifestação de vontade que possa por em risco esse direito. Ademais, qualquer projeto de lei que vise interromper ou excluir esse direito será tido como inconstitucional, não sendo se quer suscetível de emenda, nos termos do art. 60, § 4º da Constituição Federal.

Assim, o Direito à Vida constitui a fonte principal para todos os direitos percebidos pelo ser humano. Desde o direito de estar vivo e permanecer vivo, consistindo na prerrogativa que este venha a ser interrompido apenas pela morte espontânea e inevitável. Portanto, pode-se dizer que o direito à vida, está intimamente ligado ao conceito de dignidade, que deve igualmente ser reconhecida, respeitada e protegida.

A adequada interpretação Bioconstitucional dos princípios e normas que regem tanto a Constituição Federal, quanto a Bioética e o Biodireito, vedam a prática da Biomedicina que coloque em risco à vida digna do ser humano. Isto é, qualquer ato que leve o indivíduo a morte, ou que coloque em risco sua integridade física, não importando se houve desconhecimento da técnica aplicada, como também dos meios de sua aplicação.

---

[10] *Convenção Americana sobre Direitos Humanos*, conhecida como *Pacto de São José da Costa Rica*. De fato, essa Convenção, subscrita em 22 de novembro de 1969, é o único tratado internacional em que aparece com clareza o direito à vida "desde o momento da concepção" e o direito "ao reconhecimento da personalidade jurídica". Não há, nos tratados universais ou regionais sobre direitos humanos, nada que se iguale ao Pacto de São José da Costa Rica.

Desse modo, a partir dessa interpretação o ser humano não será tratado como coisa, não estará a mercê de situações que buscam lucros financeiros, através de atos degradantes e desumanos. Assim, qualquer experiência, pesquisa ou investigação que vem de encontro a tal disposição deverão ser interrompidas e consquentemente extintas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com os resultados desses trabalhos, percebe se que ainda há muito espaço para discussões e estudos dos problemas que envolvem a normatização da conduta humana frente a inovações da biotecnologia, uma vez que, há poucos estudos sobre esse tema. Assim, pretendeu-se aqui fazer uma breve abordagem dessas novas propostas teóricas e ao mesmo tempo buscar respostas para algumas questões que ainda permanecem abertas e mostrar que as investigações cientificas a partir do século XXI merecem uma melhor atenção por parte das ciências jurídicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

BARACHO, José Alfredo de. ***A identidade genética do ser humano. Bioconstituição: Bioética e Direito.*** Revista de Direito Constitucional, Vol. 32, Junho/setembro de 2000, RT, SP.

BARRETO, Vicente de Paulo. BARBOZA, Heloisa Helena. Org**.** ***TEMAS DE BIODIREITO E BIOÉTICA;*** Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

BARRETO, Vicente de Paulo. BARBOZA, Heloisa Helena. Org**.** ***NOVOS TEMAS DO BIODIREITO E BIOÉTICA***;. Rio de Janeiro: Renovar, 2003.

BINSFELD, Pedro Canisio, org. ***BIOSSEGURANÇA EM BIOTECNOLOGIA***;. Rio de Janeiro, 2004.

BRAUNER, Maria Claudia Crespo, org. ***BIODIREITO E GENERO***; Ijuí: Ed. Unijuí,2007. – 168 p. – Coleção direito, política e cidadania;17

BRASIL. Constituição [1988] ***Constituição da República Federativa do Brasil de 1988***. 19ed., Brasilia, 2008.

CLOTET, Joaquim. ***Bioética uma aproximação***. Porto Alegre, RS: Edipucrs, 2003.

DANTAS, Ivo. ***A era da biotecnologia constituição, bioética e Biodireito***. Disponibilizado em http://www.oab.org.br/oabeditora/users/revista/12055053421742181819O1.pdf. Acesso em 23 de abril de 2010.

DINIZ, Maria Helena. ***O estado atual do Biodireito***. São Paulo: Saraiva, 2001.

DINIZ, Maria Helena. ***O Estado atual do Biodireito***. 4ª. Ed. rev. e atual. Conforme a Lei 11.105/2005. São Paulo: Saraiva, 2007.

FABRIZ, Daury Cesar. **Bioética e direitos fundamentais:** a Bioconstituição como paradigma ao Biodireito. Belo Horizonte: Mandamentos, 2003.

FERRAZ, Sérgio. ***Manipulações biológicas e princípios constitucionais****: uma introdução.* Porto Alegre, Fabris, 1991.

GAFO, Javier Fernadez. ***10 Palavras Chaves em Bioética: aborto, eutanásia, pena de morte, reprodução assistida, manipulação genética, AIDS, drogas, transplantes de órgãos, ecologia.*** Tradução Maria Luiza Garcia Prada. São Paulo: Paulinas, 2000.

GORCZEVISK, Jorge Renato dos Reis, cord. ***A CONCRETIZAÇÃO DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS***-UNISC; [et.al.]. Porto Alegre: Norton Rditor, 2007.

GORCZEVSKI, Clovis; REIS, Jorge Renato dos. Org. ***DIREITOS FUNDAMENTAIS:*** *Conhecer para exercer, Consticionalismo Contemporâneo*;. Porto Alegre, 2007.

GORCZEVSKI, Clovis. Org. ***DIREITOS HUMANOS, TOMO III****: A Terceira Geração em Debate*; Porto Alegre: UFRGS, 2008.

GORCZEVSKI, Clovis. Org. ***DIREITOS HUMANOS TOMO IV***: *A Quarta Geração em Debate*; Porto Alegre: UFRGS, 2008.

MEIRELLES, Jussara Maria Leal de. ***Biodireito em discussão***. Curitiba: Juruá, 2008.

MOTA, Silvia Maria Leite de. **Da Bioética ao Biodireito**: a tutela jurídica no âmbito do direito civil. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1999.

NASCIMBENI. Asdrubal Franco. ***Pesquisas com células-tronco: inplicações éticas e jurídicas***. São Paulo: Lex Editora, 2008.

OLIVEIRA FILHO. Wanderley Rebello. ***Bioética, biodireito e direitos humanos, noções gerais e questões controvertidas.*** Rio de Janeiro: Letra Capital, 2007.

PEGORARO, Olinto. ***A ética e bioética: da subsistência à existência***. Petrápolis, RJ: Vozes, 2002.

PESSINI, Leocir. ***Problemas Atuais da Bioética***. 7ª. Ed. São Paulo: Centro Universitário São Camilo: Edições Loyola, 2005.

PONTES DE MIRANDA. ***Tratado de Direito Privado. Parte Especial***, Tomo VII. 3ª ed, reimpressão. Rio de Janeiro: Editor Borsoi, 1971.

SANTOS, Maria Celeste Cordeiro Leite, org. ***BIODIREITO***: *Ciência da vida, os novos desafios*; São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2001.

SARLET, Ingo Wolfgang. ***Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988.*** Porto Alegra, RS: Livraria do Advogado, 2001.

SOARES, André; PIÑEIRO, Walter Esteves. Org. **BIOÉTICA E BIODIREITO**: *Uma introdução*. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 2006.

VELASCO, Carolina Altoé; CRUZ, Edmir José Menezes; PEIXINHO, Manoel Messias. ***Instrumentalização da pessoa humana em face da biotecnologia***. Disponibilizado em http://www.conpedi.org/manaus/arquivos/anais/bh/carolina_altoe_velasco.pdf. Acesso em 23 de abril de 2010

CLANDESTINIDADE DO ABORTO E PROMOÇÃO DA VIDA NA MÍDIA IMPRESSA: GOVERNANDO CORPOS E O VIVER/MORRER.

WITT, Neila Seliane Pereira – UFRGS – neilawitt@terra.com.br
SOUZA, Nádia Geisa Silveira – UFRGS
Agência financiadora: CAPES

Eixo Temático: Corpo e as novas tecnologias

Resumo: Numa sociedade voltada ao fazer viver, em tempos de desenvolvimento biotecnológico que disponibiliza intervenções em embriões, fertilização in vitro e inseminação artificial, por exemplo, interrogamo-nos como determinados discursos atuam em situações envolvendo o deixar viver ou fazer morrer relativamente ao aborto. Compreendendo a mídia como instância social cujas "verdades" integram os processos implicados na constituição das subjetividades e dos pensamentos das pessoas, atentamos para os enunciados direcionados às circunstâncias de abortamento clandestino divulgadas em reportagens da mídia impressa. Com o propósito de problematizar os mecanismos e as "verdades" implicadas no "governo" dos corpos (gestantes, fetos e embriões) e na regulação das vidas, examinamos os enunciados presentes em reportagens dos jornais *Zero Hora* (ZH), de Porto Alegre/RS, e *Folha de São Paulo*, de São Paulo/SP, no período de 2007 a 2009. Para tanto, dialogamos com estudos do campo dos Estudos Culturais, nas versões pós-estruturalistas, e de Michel Foucault.

Palavras-chave: aborto e o viver/morrer; governamentalidade; mídia impressa.

Abstract: In a society driven by making live, in times of a biotechnological development that enables, for instance, interventions in embryos, in vitro fertilization and artificial insemination, we ask how certain discourses act in situations involving either letting live or making die when it comes to abortion. By understanding media as a social setting whose "truths" integrate the processes involved in the constitution of people's subjectivities and thoughts, we approached utterances related to circumstances of clandestine abortion reported in print media. In order to problematize the mechanisms and "truths" involved both in the "government" of the bodies (pregnant women, fetuses and embryos) and in life regulation, we examined utterances found in reports in *Zero Hora* (ZH) in Porto Alegre/RS, and *Folha de São Paulo*, in São Paulo/RS, from 2007 to 2009. In this study, we established a dialogue both with Cultural Studies, in their post-structuralist streams, and with Michel Foucault's thoughts.

Key Words: abortion and living/dying; governmentality; print media.

Introdução

Este artigo[1] tem como um de seus propósitos problematizar os discursos relacionados às circunstâncias que geraram e geram o viver/morrer de quem ainda não nasceu, assim como,

[1] Esse artigo integra a pesquisa de Doutorado de Neila S. P. Witt, intitulada Deixar viver ou fazer morrer: problematizando os discursos sobre o aborto para o governo dos corpos e da vida na mídia impressa. PPG Educação em Ciências/ICBS/UFRGS, orientação Dra. Nádia G. S. Souza.

as implicações do aborto para a mulher. A noção de que a vida, enquanto um objeto de saber/poder[2], desempenha importante papel social, político e econômico, associada à compreensão de que determinadas mortes não têm sido consideradas problemáticas ou representam uma "limpeza", levou-nos a questionar as "verdades" colocadas em funcionamento em situações de abortamento que envolve o deixar viver ou fazer morrer. Nesse sentido, examinamos e apresentamos, aqui, discussões acerca de práticas de governo[3] através das quais uns conduzem aos outros com a finalidade de maximizar a produtividade do viver.

Para Foucault (2002), na sociedade ocidental, a verdade vincula-se ao conhecimento científico e atua como o "conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder[4]" (idem, p.13). Essa compreensão faz crer que, hoje, a mídia encontra-se numa posição privilegiada dentre as instâncias sociais cujas "verdades" integram os processos implicados na constituição das subjetividades, direcionando as ações das pessoas de forma "natural". Tais entendimentos moveram-nos a olhar os discursos, divulgados em reportagens dos jornais *Zero Hora* (*ZH*), de Porto Alegre/RS, e *Folha de São Paulo*, de São Paulo/SP, no período de 2007 a 2009 que tratavam de circunstâncias de abortamento.

Neste recorte, apresentamos discussões a partir de reportagens que tratam do aborto ilegal, isto é, das implicações do aborto clandestino em tempos biotecnológicos de intervenção nos processos do viver/morrer.

Produzindo incertezas sobre o corpo e o viver/morrer.

Numa sociedade regida pela vida, pelo fazer viver e pela produtividade do indivíduo dispõem-se tecnologias reprodutivas, relacionadas às ciências do viver, que dizem respeito à reprodução e ao aborto. Entre elas está a pesquisa científica relativa à utilização de células-tronco embrionárias e à clonagem como potenciais terapêuticos na cura de enfermidades, através do uso ou "consumo" de embriões humanos – fonte dessas células. Além disso, a inseminação artificial, como possibilidade de agir sobre a vida fazendo viver, envolve a escolha daqueles embriões que serão candidatos à implantação no útero da mulher, assim

[2] Para Foucault, saber e poder estão diretamente implicados: "o poder produz saber (...); não há relações de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder" (Foucault, 2004, p.27).

[3] Entendemos que governar é "estruturar o eventual campo de ação dos outros" (Dreyfus e Rabinow, 1995, p.244). O governo não se restringe apenas às estruturas políticas e à gestão dos Estados, mas designa a "maneira de dirigir a conduta dos indivíduos ou dos grupos" (idem, ibidem).

[4] A questão da verdade não se refere "a um combate 'em favor' da verdade, mas em torno do estatuto da verdade e do papel econômico-político que ela desempenha" (Foucault, 2002, p.13).

como dos que serão congelados ou criopreservados e dos que serão descartados em função dos diagnósticos genéticos pré-implantação. Estes revelam as características cromossômicas cuja herança genética atua como determinante para sua escolha ou não. Tal nível de conhecimento pode gerar intervenções biomédicas e biotecnológicas aproximadas dos desdobramentos dos ideais eugênicos[5], na medida em que se busca, no conhecimento genético adquirido, o "potencial" de se "justificar e acionar mecanismos de exclusão" pautados em decisões assentadas nas normas sociais vigentes – como, por exemplo, os requisitos de beleza, a inteligência e a normalidade, que marcam a desigualdade e o não pertencimento mesmo antes do nascer (MACIEL, 1999, p.140). Assim, podemos nos defrontar com deslocamentos das noções eugênicas, "da repugnante violência racial nazista para o atraente avanço tecnológico propiciado pela ciência", que, ao sair da ficção, traz para a "realidade" questões para além do cientificismo neutro (BIZZO, 1995, p.51). Nesse sentido, mas sem cair no "endeusamento" ou "demonização" da ciência e da tecnologia, acreditamos que as propostas eugênicas foram e talvez ainda sejam "muito mais a expressão de políticas sociais de segmentos restritos da sociedade do que aplicação prática de teorias científicas universais" – ou seja, os interesses de determinados grupos passam a reger normas de conduta e existência com base nos conhecimentos (BIZZO, 1995, p.39). Além disso, a ênfase dada às discussões sobre o uso de embriões nas pesquisas parece esquecer que, diariamente, vários embriões fertilizados in vitro para tentativas de gravidez sobram e podem ser descartados ou criopreservados em clínicas de fertilização artificial. Esta prática poderia ser entendida tanto como uma forma de aborto eugênico quanto como possibilidade de aproveitamento desses embriões condenados à "morte" para o uso em pesquisas na busca por gerar mais vida e saúde – já que vivemos no regime biopolítico. Esse nível de intervenções tornou tênues as fronteiras entre as políticas de promoção e manutenção de vida e saúde proporcionadas pelas biotecnologias e práticas eugênicas. Em prol de uma vida saudável, são justificadas e aceitas escolhas e intervenções que podem implicar uma normação regida por um tipo de eugenia fundada em discursos, por vezes, discriminatórios, em nome da proteção, promoção e/ou manutenção da vida.

[5] Eugenia foi uma palavra inventada por Francis Galton em 1883, vem do grego *eugen-s* e significa "bem nascidos", "boa geração". Galton pretendia aperfeiçoar a espécie pela seleção dos cruzamentos, a fim de criar um ser "superior". Em relação à diversidade, promoveu a detecção dos anormais pelo uso de padrões da distribuição definidos estatisticamente como norma, transformando, então, a eugenia em movimento social e científico (Bizzo, 1995). Falar sobre a eugenia traz à lembrança a esterilização humana, o nazismo, a segregação sexual e a eutanásia – meios preventivos de "eliminar as más características hereditárias das populações humanas" para assegurar o progresso da sociedade (Stepan, 2005).

Parece-nos que os discursos sobre o corpo presentes nos jornais impressos têm se utilizado do entretenimento e da publicidade para abordar, informar ou revelar a "verdade real" sobre os corpos e suas possibilidades no sentido de interpretar e assumir o corpo como espaço de produção e como um produto que compõe a perspectiva do consumo. Trata-se de discursos que, entrelaçados com as noções de beleza, sensualidade, saúde e juventude, tornam o corpo também um espaço para o prazer, o espetáculo, o entretenimento e a promoção da saúde. Essas questões podem apontar questionamentos sobre a ideia de naturalidade ou natureza, promulgada pela "neutralidade" do conhecimento científico, como produções e invenções humanas que agem na vida dos indivíduos, que desqualificam, que excluem, que criam diferenças... Porém, também promovem benefícios da saúde aos doentes, pelo sacrifício de outras vidas.

A noção contemporânea de eugenia, como estratégia biopolítica, busca sua legitimidade por suas conexões com a ciência, a saúde e a política. Isso oferece a oportunidade de examinar as relações entre a vida social e os usos que podem ser feitos da ciência na contemporaneidade, pois os "problemas de elaborarem-se políticas sociais com base em novos conhecimentos nos campos da genética humana e da tecnologia reprodutiva são particularmente presentes em nossos dias" (STEPAN, 2005, p.13). Seja por propósitos eugênicos ou não, hoje vivemos em um clima em que predomina a aceitação do controle da natalidade, da esterilização (vasectomia, laqueaduras de trompa, cirurgias de "mudança" de sexo) e do aborto por motivos definidos por razões de saúde ou médicas em favor da vida. Evitando um reducionismo, a compreensão dos movimentos eugênicos vem alertar-nos para as políticas dirigidas à vida com interpretações científicas, em que as ciências e seus discursos são complexas construções que "envolvem lutas em torno de significados e valores" (STEPAN, 2005, p.218). Assim, a relação entre o viver e o morrer vem perpassando nebulosas fronteiras de luta, num cenário marcado pela mercantilização da vida. A fim de ilustrar essas discussões, trouxemos as seguintes reportagens:

> - Manifestantes protestam no STF contra uso de células-tronco (ZH, 04/03/2008): A ciência precisa também ter parâmetros éticos e respeitar a vida que está contida nos embriões[6].
> - À espera de legislação. Brasil não tem regras específicas nem fiscalização para a reprodução assistida (ZH, 16/05/2009): A falta de regra e fiscalização transformou o Brasil em um destino de turismo reprodutivo[7].

[6] Disponível em: <http://zerohora.clicrbs.com.br/zerohora/jsp/default.jsp?uf=1&local=1&newsID=a1784869.xml&channel=13&tipo=1&section=Geral>.

[7] Disponível em: <http://zerohora.clicrbs.com.br/zerohora/jsp/default.jspx?uf=1&local=1&action=getVidaMateria&newsID=a2511588.xml&treeName=Vida&section=vida&origem=vida>.

> - Maternidade mais perto (ZH, 03/01/2009): Institutos oferecem tratamentos avançados e de baixo custo para casais com problemas de fertilidade[8].
> - Estatuto que proíbe qualquer tipo de aborto gera polêmica (ZH, 13/12/2007): Projeto proíbe a manipulação, o congelamento, descarte e comércio de embriões humanos[9].

Conforme as reportagens, diante do desenvolvimento das pesquisas biotecnológicas voltadas à reprodução nos percebemos vivendo na era das possibilidades de reinvenção do corpo e da escolha de que "modelo" de humano deve nascer, porém não deixamos de conviver com "velhos" problemas reprodutivos que trazem para o cenário o risco do comprometimento da saúde física e psicológica da mulher grávida e até mesmo da sua morte. Isso acontece pelo fato da aparente invisibilidade de questões como a recorrência do abortamento de forma clandestina (ilegal), na qual se faz presente a produção de experiências divergentes dessa prática em grupos que vivem em situação de riqueza ou de pobreza. Trago essa questão não pelo fator determinante da condição social, no sentido de luta de classes ou de luta contra "o poder", mas para chamar a atenção para a forma como a sociedade lida com essa prática em diferentes instâncias, ou seja, nas implicações provocadas pela prática do abortamento para mulheres que vivem em situações econômicas diversas.

Na mídia, por exemplo, são divulgados modelos do viver que fogem às regras do mercado e que interferem diretamente na economia – estes são os que vivem a pobreza "absoluta". Não consomem, pois estão num "limiar abaixo do qual se considera que as pessoas não têm uma renda decente capaz de lhes proporcionar um consumo suficiente", o que se torna um problema, pois, além de não consumir, causam despesas ao Estado (FOUCAULT, 2008, p.282). Essa relação pode mostrar o quanto vamos criando os mortos simbólicos que estão no plano da invisibilidade da própria sociedade; isso é criar misérias no mundo ao longo da história (FOUCAULT, 2008). Isso está relacionado à estratégia de governo que aumenta a estatística[10] da mortalidade para o exercício da governamentalidade[11]. As mulheres que colocam suas vidas em risco em clínicas clandestinas[12] de aborto, onde

[8] Disponível em: <http://zerohora.clicrbs.com.br/zerohora/jsp/default.jspx?uf=1&local=1&action=getVidaMateria&newsID=a2354350.xml&treeName=Vida&section=vida&origem=vida&capaId=>.

[9] Disponível em: <http://zerohora.clicrbs.com.br/zerohora/jsp/default.jsp?uf=1&local=1&newsID=a1707263.xml&channel=13&tipo=1&section=Geral>.

[10] Estatística como tecnologia de governo para a gestão ou gerenciamento social da população (Traversini, Bello, 2009).

[11] Reportagens: *Cabral apóia aborto e diz que favela é "fábrica de marginal"* (Folha SP, 25/10/2007). Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/dimenstein/cbn/capital_251007.shtml>.
A dama e o "Minúnculo" (Folha SP, 02/11/2007). "Por que será que a grande maioria dos moradores de comunidades populares não entra para o crime?". Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/f-f0211200705.htm>.

[12] Reportagens: *Legalização do aborto será avaliada na Conferência Nacional de Saúde* (ZH, 16/11/2007). Problemas provocados pela prática clandestina — Conheci adolescentes que se auto agridem para interromper uma gravidez indesejada. Outras, que adotam procedimentos recomendados por pessoas irresponsáveis e, se o

muitas morrem por praticar o aborto em condições inseguras, são exemplos de mortes que ocupam o lugar de invisibilidade, podendo demonstrar as "brechas" da legislação brasileira, que tipifica o aborto como crime, sem dar conta desses acontecimentos[13]. Essas situações podem mostrar que, enquanto o aborto, para algumas mulheres, ocorre em um hospital ou clínica médica segura, sem colocar em risco sua vida nem expor sua identidade, para outras, ocorre de forma insegura em clínicas clandestinas de aborto. Ao tomar conhecimento das circunstâncias e diferenças desses acontecimentos, pensamos sobre os motivos da aparente invisibilidade de uma questão que tem se mostrado bastante presente – com "mais de um milhão de abortamentos induzidos ao ano" (BRASIL, 2010) – e sobre os problemas de enfrentá-los. Para pensar as implicações da prática do abortamento trouxemos algumas reportagens[14] que falam sobre o aborto.

> - CNBB diz que mortes decorrentes de abortos não são problema de saúde pública. Estatísticas mostram que aborto é a quarta causa de mortalidade materna [no Brasil][15] (ZH, 06/02/2008).
> - Curetagem após aborto é a cirurgia mais realizada no SUS, revela estudo (ESTADÃO, 14/07/2010): Estudo foi feito por pesquisadores do Instituto do Coração com base em dados do Datasus de 1995 a 2007; especialistas avaliam que maioria dos procedimentos é decorrente de aborto provocado, pois os espontâneos, em geral, não exigem internação[16].
> - Mulheres que abortam são maltratadas no serviço de saúde, revela pesquisa (CORREIO BRAZILIENSE, 14/02/2010): O estudo mostra que há demora no atendimento dessas mulheres e que elas são submetidas a procedimentos sem anestesia. Geralmente, são mulheres de baixa renda que abortaram[17].
> - Médico é preso pela 3ª vez acusado de aborto. Militar foi acusado de praticar aborto desde 1990[18] (FOLHA SP, 14/08/2009).
> - Aborto em clínica clandestina descoberta na Capital custava até R$ 2,5 mil. Promotor ficou surpreendido com as condições de higiene do local. — O que nos assusta é o risco que essas mulheres estão correndo[19] (ZH, 17/06/2008).

Essas reportagens parecem desfazer a aparente "invisibilidade" desses acontecimentos – morte de mulheres e de fetos em decorrência de aborto – na sociedade brasileira

---

aborto não é feito de forma adequada, a criança vai nascer com más formações. Disponível em: <http://zerohora.clicrbs.com.br/zerohora/jsp/default.jsp?uf=1&local=1&newsID=a1680880.xml&channe-l=13-&tipo=1&section=Geral>.

[13] Atualmente o principal projeto que propõe a descriminalização do aborto no Brasil é o Projeto de Lei 1135 de 1991. Este projeto tramita há 17 anos na câmara dos Deputados, enquanto isso vigora a lei do Código Penal criada em 1940.

[14] Apesar de algumas dessas reportagens incluírem outros jornais e de estarem fora do período determinado para seleção, são trazidas aqui porque mostram o registro, no espaço jornalístico, de relevantes circunstâncias relacionadas ao aborto não encontradas nas edições dos jornais ZH e Folha SP de 2007 até 2009.

[15] Disponível em: <http://www.clicrbs.com.br/zerohora/jsp/default.jsp?uf=1&local=1&section=Geral&newsID-=a1758211.xml>.

[16] Disponível em: <http://www.estadao.com.br/estadaodehoje/20100714/not_imp580854,0.php>.

[17] Disponível em: <http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia182/2010/02/14/brasil,i=173546/mulheres-+que+abortam+sao+maltratadas+no+servico+de+saude+revela+pesquisa.shtml>.

[18] Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1408200917.htm>.

[19] Disponível em: <http://zerohora.clicrbs.com.br/zerohora/jsp/default.jsp?uf=1&local=1&newsID=a1979037.x-ml&channel=13&tipo=1&section=Geral>.

possibilitando que a gravidez indesejada e o aborto ilegal tragam para o cenário de discussão questionamentos como: A que esses problemas nos remetem? Quando o viver e o morrer são problemas? A forma de governo que rege nossas formas de vida, nossos desejos e economia está envolvida no aceite e legitimação de algumas mortes? Em que medida as mortes por aborto em razão da clandestinidade estão relacionadas a questões de limpeza social? Será que a forma de vida/morte desses sujeitos não é visível? Ou será que nossas práticas têm se resumido a afastar dos olhos o que nos incomoda?

O silêncio, o corpo "habitado", as vidas e mortes clandestinas...

No combate às repercussões da clandestinidade do aborto, como a criminalização, o adoecimento ou a morte da mulher e o abandono de recém-nascidos[20], diversas organizações não-governamentais têm atuado na prevenção de gravidezes indesejadas e de abortos clandestinos feitos em más condições nos países em que o aborto é proibido. Segundo o estudo de Kath (2008, p.16) sobre gestações expostas ao misoprostol[21] (princípio ativo do Cytotec), "as tentativas de abortos malsucedidas aumentam a proporção de crianças com malformações pelo uso de abortivos que podem ter efeitos teratogênicos". A autora menciona que aproximadamente 25% da população mundial vivem em países com leis sobre o aborto altamente restritivas, principalmente na América Latina, África e Ásia. Para Matos (2010), a descriminalização do aborto está relacionada não só à liberdade de escolha da mulher, mas à valorização da vida. O autor comenta em seu estudo que em Portugal, país onde o aborto é legalizado desde 2007, houve uma diminuição no número de mortalidade materna e de complicações por abortamentos clandestinos em razão da descriminalização do aborto que possibilitou a criação de políticas de saúde voltadas à melhoria na assistência médica das mulheres e ao planejamento de vida/familiar. Em Portugal, a mulher que deseja realizar o

[20] Grande número de reportagens têm falado de fetos ou bebês encontrados mortos em latas de lixo e em rios, por exemplo, em razão do aborto ou do abandono e, ainda, da comercialização de bebês pela própria mãe. O que faz pensar na constituição de valores em relação ao corpo, à vida/morte de si e do feto.
Reportagens: *Catador encontra corpo de bebê em lixeira de Porto Alegre* (ZH, 04/11/07). Disponível em: <http://zerohora.clicrbs.com.br/zerohora/jsp/default.jsp?uf=1&local=1&newsID=a1667829.xml&channel=13-&tipo=1&section=Geral>.
Jovem coloca o filho no lixo em SC (ZH, 06/03/08). Garota deu a luz em banheiro de hospital. Disponível em: <http://zerohora.clicrbs.com.br/zerohora/jsp/default.jsp?uf=1&local=1&newsID=a1785726.xml&channel=13-&tipo=1&section=Geral>.
Bebê é achado morto dentro de saco plástico em frente a hospital (Folha SP, 26/01/09). Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff2601200914.htm>.

[21] "Para muitas mulheres, a eficácia do misoprostol como método abortivo depende do acesso imediato a hospitais para a finalização do aborto" (BRASIL, 2009, p.33). O misoprostol tem circulação restrita no país e é "proibido para fins abortivos fora de indicações médicas controladas" (idem, ibidem). A comercialização e circulação do misoprostol são desconhecidas, mas dados iniciais mostram que essa "substância segue o do tráfico de drogas ilícitas" (idem, ibidem). Este medicamento "entrou no mercado brasileiro em 1986 para tratamento de úlcera gástrica, e até 1991 sua venda era permitida nas farmácias" (idem, p.35).

aborto precisa, "passar por três dias de reflexão", entre a primeira e a segunda consulta médica, para que tenha certeza da decisão de interromper a gravidez, afinal, a complexa decisão de interromper uma gravidez inclui questões emocionais, morais e de agressão ao corpo (MATOS, 2010, p.80). Nesse período, a mulher "tem direito a atendimento de aconselhamento" com psicólogos ou profissionais de serviço social e todo atendimento é feito gratuitamente em hospitais públicos (idem, ibidem).

Pontes, ao trazer relatos de mulheres que provocaram aborto em clínicas clandestinas, comenta que a clandestinidade impede uma assistência de qualidade[22], porque "os lugares aonde ocorrem os abortos não são regidos por normas legais da área da saúde" (PONTES, 2006, p.69). Assim, essa assistência é, às vezes, buscada na rede pública do sistema de saúde, que, mesmo regida por normas de Atenção Humanizada ao Abortamento (BRASIL, 2010), nas descrições das mulheres entrevistadas, apresentou ocorrência de "atos de desrespeito". Os dois espaços (público e privado) podem implicar falta de escuta e acolhimento, discriminação e retardo no atendimento. Os relatos trazidos no estudo de Pontes caracterizaram o atendimento na unidade pública como "preconceituoso", com experiências "bem traumáticas"; nas clínicas privadas, o atendimento foi descrito como "legal", com orientação. Para ilustrar o atendimento em saúde recebido pelas mulheres que compuseram a pesquisa[23], trago a fala de duas participantes. A autora identificou-as com nome de pedras:

> ["Âmbar" disse:] Você tem uma lei [...] isso é lei, né? Você foi violentada. Ou um filho malformado, você tem direito. Agora me pergunta em qual sistema de saúde oficial você pode fazer isso com facilidade. Eu não conheço. As pessoas continuam procurando alternativas. Se você tem alguma grana, você tem quem te empreste, vai num troço bem feito. Se não tem, você vai pra onde (PONTES, 2006, p.75). [Já "Berilo" falou:] Não tive assistência porque foi escondido. Eu não permitia que ninguém soubesse, porque eu tinha vergonha por tá estudando, tá numa faculdade e ter me permitido engravidar [...] pela terceira vez. Não falava isso pra ninguém. (idem, p.69). Fiquei em pânico. Eu fiquei totalmente desestruturada e ao mesmo tempo eu não queria contar; a única pessoa que soube foi meu marido (idem, p.82).

As circunstâncias relatadas, os sentimentos das entrevistadas e as reportagens abordadas dão pistas sobre algumas das experiências vividas por mulheres de nosso tempo. Mulheres que têm sido estigmatizadas, punidas e culpadas por terem tido autonomia para fazer escolhas relativas a seus corpos e vidas. Trouxe suas falas para tentar promover o pensar

[22] Reportagem: *Hillary Clinton cita Brasil para denunciar males do veto ao aborto* (Folha SP, 22/04/09). "Eu visitei hospitais no Brasil onde a metade das mulheres tinha o bebê com uma alegria entusiasta e a outra metade lutava pela vida, após um aborto frustrado". Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/mundo/ult94-u554766.shtml>.

[23] A pesquisa de Juliana Silva Pontes se desenvolveu num Hospital Universitário do Rio de Janeiro. Ela atuou nessa instituição durante a graduação em enfermagem e conseguiu aproximar-se das mulheres e entrevistá-las porque participou do serviço de consulta de enfermagem ginecológica junto da profissional responsável.

sobre quantas pedras, não menos preciosas que "Âmbar" e "Berilo", estariam presentes em nosso convívio, podem ser muitas. Contudo, as interdições em funcionamento na sociedade e em nós mesmos dificultam a emergência de falas, sentimentos, valores associados ao abordo pelas mulheres, mostrando o efeito e a força do "enredamento" dos sujeitos nas tramas discursivas. Nesse sentido, trazer essas falas não significa que elas transformem as relações, mas possibilite que outras relações sejam possíveis.

Essas experiências trazem sentimentos e "verdades" que, muitas vezes, machucam. Talvez seja melhor deixar de falar disso. É melhor não mexer nessas pedras. Deixá-las paradas e mudas vai perturbar menos a estabilidade dos "muros" criados por nossas "verdades" sobre a "essência" e "perfeição" da noção materna[24] implicada na vida da espécie humana. Assim como, sobre as práticas médicas relacionadas ao mercado lucrativo gerado com a ilegalidade do aborto e sobre as repercussões, na vida e saúde, do fato de que "muitos dos brasileiros não conseguem acessar o SUS" (MATOS, 2010, p.90).

Na tentativa de encerrar este artigo, gostaria de ressaltar que acredito que essas discussões funcionaram como um ensaio de análise, por isso, não considero que sejam fixas; afinal, podem aparecer outros desdobramentos. Pensadores, como Foucault, falam do corpo como lugar de inscrição dos acontecimentos – seja em gerar vidas, seja em definir e agir sobre os limites do viver, sobre a beleza desse corpo ou sua pureza, comportamentos, deveres... Contudo, se lembrarmos que as escolhas são individuais e regidas pela criação de espaços de liberdade, talvez seja possível dar maior atenção e investimento à importância do ato de pensar criticamente sobre as práticas que nos atravessam cotidianamente – neste caso, os discursos e imperativos de "verdade" presentes na mídia impressa, por exemplo. Eis a possibilidade de aventurarmo-nos em outros modos de pensar ou de tomarmos conhecimento de que é possível pensar de outras formas e talvez nos arriscarmos a tentar mudar a relação e produzir práticas de "liberdade"!

Referências:

BIZZO, Nélio Marco. V. *Eugenia: quando a biologia faz falta ao cidadão*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.92, p. 38-52, fev. 1995.

BRASIL, Ministério da Saúde. *Aborto e saúde pública no Brasil: 20 anos*. Brasília, 2009. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/livro_abor-to.pdf>.

[24] Hoje, as possibilidades de gerar um filho tornam presentes diversas noções de maternidade, ou seja, a mãe genética, doadora do óvulo; a mãe substituta, que gesta o embrião; e a mãe social, que solicitou a "barriga de aluguel" (Maternidade Substitutiva) e será a responsável pela criação após o nascimento.

___. *Atenção Humanizada ao Abortamento: Norma Técnica*. Brasília, 2010. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/atencao_humanizada_abortamento_norma_tecnica_2ed.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2010.

DREYFUS, H. L; RABINOW, P. *Michel Foucault: Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Tradução: Vera Porto Carrero. RJ: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2002.
___. O corpo dos condenados. In: *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução: Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 2004. p.9-29.

___. *Nascimento da biopolítica: curso dado no Collège de France (1978-1979).* Tradução: Eduardo Brandão. SP: Martins fontes, 2008.

KATH, Cristina Rojas. *Avaliação prospectiva de 147 gestações com exposição ao Misoprostol no Brasil.* Porto Alegre: PPG em Medicina: Ciências Médicas/UFRGS. Dissertação de Mestrado, 2008.

MACIEL, Maria Eunice S. Eugenía no Brasil. In: *Anos 90: revista do programa de pós-graduação em história*. Porto Alegre: UFRGS, n.11, p.121-143, jul. 1999.
MATOS, Maurílio Castro de. *A Criminalização do Aborto em Questão*. Coimbra: Editora Almedina, 2010.

PONTES, Juliana S. *Histórias de vida de mulheres que provocaram abortamento: contribuições para a enfermagem*. Rio de Janeiro: UFRJ. Dissertação de Mestrado, 2006.
STEPAN, Nancy Leys. *A hora da eugenía: raça, gênero e nação na América Latina*. RJ: Fiocruz, 2005.

TRAVERSINI, Clarice S; BELLO, Samuel E. L. O numerável, o mensurável e o audível: estatística como tecnologia para governar. In: *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, mai/ago 2009. p. 135-152.

CORPOS QUE ADORAM: CORPO, RELIGIÃO E SEXUALIDADES NO CIBERESPAÇO

LEANDRO, Cláudio Leite[1]

Eixo Temático: Corpo e as novas tecnologias

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é uma tentativa de refletir sobre o lugar do corpo na contemporaneidade observando a perspectiva que sujeitos religiosos constroem acerca de práticas sexuais 'transgressoras', examinando sua intervenção a partir das TIC's, as Tecnologias da Informação e Comunicação, em especial, o uso da Internet, como mecanismo para manifestar essa perspectiva e qual a relação que ela tem com discursos sobre a sexualidade, a instituição de disciplinas sobre o corpo e a implementação de uma pedagogia do sexo através da qual se produzem saberes e verdades sobre a sexualidade.

Tal empreendimento se valerá de dados extraídos de sites cristãos na Internet, que pertencem a um grupo cristão chamado Sexxxchurch. Tal grupo assume como projeto de cristianismo a "recuperação" de pessoas viciadas em pornografia, bem como aqueles que pertencem a um universo de transgressão sexual: atores e atrizes de filmes pornográficos, garotos de programa, prostitutas, travestis, homossexuais. Portanto, imagina-se que se trata de um material próprio para refletir a interface entre corpo, religião e sexualidades.

Nesse debate é importante considerar que a pornografia, ou o que se convencionou chamar assim, teve seu início no século XV como um tipo de escrita literária que ocupava um lugar marginal na sociedade. Tratava-se de uma escrita que tinha no obsceno sua forma e constituição (Moraes, 2008). No desenrolar dos séculos, a economia capitalista fomentou a reprodução do pornô ampliando sua forma de veiculação para além da escrita, inserindo nesse mercado o desenho, a fotografia, as revistas impressas, os filmes e os sites pornô na Internet, o que transformou a pornografia em uma extensa e complexa rede do sexo (Díaz-Benítez, 2010).

Parto do pressuposto que a pornografia é um dispositivo da sexualidade (Foucault, 1986) que tem uma força criadora de desejo que leva à subversão de normas em um contexto moralista. E no contexto do grupo estudado a pornografia será alvo de moralização e controle

[1] Universidade Federal de Santa Catarina

a partir de ferramentas tecnológicas que visam disciplinar, orientar, gerir e controlar saberes e corpos.

OBJETO DA PESQUISA

SEXXXCHURCH: A IGREJA DO SEXO

Ao olhar rápida e desatentamente o site sexxxchurch.com[2] imagina-se tratar de um site em que "o sexo não é um problema". O slogan disposto no alto da página destaca: "*Sexxxchurch - um site cristão pornô*". O uso de termos como "pornix", "pornô conversação" e "um site cristão gozadinho", além de imagens que lembram relações sexuais, talvez incitem a pensar que nesse lugar há uma liberalidade sexual. Porém, basta ler alguns artigos e ver alguns vídeos para perceber que o discurso veiculado no site tem um teor de ensinamento, de disciplinamento sobre aspectos ligados ao corpo e a práticas sexuais:

> (...) [A Sexxxchurch] foi gerada para trazer consciência, abertura, responsabilidade e recuperação para a igreja, a sociedade e os indivíduos que tenham problemas com a pornografia, além de começar a dar ou buscar soluções, por meios criativos e não condenatórios, mostrando as conseqüências da pornografia e do sexo fora do casamento[3].

Segundo o *site* brasileiro, a idéia de criar um *site* religioso com conteúdo sobre sexo e que tratasse questões de sexualidade de forma "criativa" e "não condenatória" foi capturada dos EUA, de um ministério religioso chamado XXXchurch, com *lócus* num *site* criado pelos pastores estadunidenses Graig Gross e Mike Foster. A idéia foi trazida para o Brasil por João Mossadihj, o Jota, responsável pela idealização de um *site* semelhante ao da XXXchurch, a partir de seu contato com a igreja evangélica "Projeto 242"[4], por volta de 2008, em São Paulo (Baggio, 2008). Este *site*, no Brasil, foi chamado de Sexxxchurch. Apesar de a proposta ser semelhante, atributos específicos foram dados ao gosto local. Ao que parece, os conteúdos do

[2] <http://www.sexxxchurch.com>
[3] <http://sexxxchurch.com/home/quem-somos/>. Acesso em: 29/06/10.
[4] A igreja Projeto 242 não se enquadra no rol de igrejas evangélicas convencionais existentes no Brasil, mas identificam-se como "igrejas evangélicas pós-modernas ou emergentes", cuja característica principal talvez seja sua ênfase no aspecto de comunidade, ou seja, formação de grupos pequenos, proximidade entre os membros, diálogo e interação. Tanto a Projeto 242, quanto as demais igrejas que mantém algum diálogo com a Sexxxchurch fazem parte do Movimento Vineyard, surgido nos EUA no ano de 1974 e se caracterizou por uma intervenção no mundo secular amparada em uma 'relevância cultural', ou seja, no conhecimento dos aspectos culturais da cultura onde a igreja está plantada. Tal movimento religioso é formado por igrejas independentes que tem em comum apenas esse modo de intervenção no mundo. Em consulta ao site em 2009, verificou-se que a igreja Projeto 242 havia se desvinculado da Sexxxchurch.

site foram construídos de maneira a se alocar às necessidades dos sujeitos religiosos brasileiros. A exemplo da XXXchurch, a Sexxxchurch objetiva "recuperar" pessoas que consomem pornografia. Esta foi, desde sua criação, sua proposta principal. Os objetivos se expandem para o auxílio contra "pornografia/prostituição/sexo" (www.sexxxchurch.com).

A descrição do objeto desta pesquisa se inicia com a descrição de seu *site* em razão da preponderância que o grupo parece conceder ao ciberespaço. No entanto, a Sexxxchurch atua também no ambiente *offline* promovendo intervenções em igrejas evangélicas por todo Brasil em atividades chamadas de 'Pornix' - uma espécie de palestra ou *workshop* de caráter pedagógico cujo tema central é a pornografia como problema moral. Além dessas intervenções o grupo já atuou nas ruas de São Paulo evangelizando travestis, garotos de programa e prostitutas e desenvolvendo teatro também nas ruas e ainda participam da Parada Gay de São Paulo, na qual evangelizam especialmente as travestis.

Basicamente as igrejas que mantém algum diálogo com a Sexxxchurch no Brasil: "S8 Rio", na cidade do Rio de Janeiro, estado do Rio de Janeiro; "Manifesto", em Uberlândia, Minas Gerais; "Caverna de Adulão", em Belo Horizonte, Minas Gerais, "Capital Augusta"[5], na cidade de São Paulo, estado de São Paulo e Orgânica, apenas na Internet.

A SexxxChurch é filiada a uma identidade religiosa ligada à igreja cristã primitiva[6] que enfatiza a formação de grupos minoritários e têm no ciberespaço seu *lócus* privilegiado. Afirmam manter os valores morais do cristianismo primitivo e têm um discurso positivo quanto à diversidade e o acolhimento de sujeitos que têm "problemas" com a sexualidade. Consideram-se dissidentes da igreja evangélica tradicional, pentecostal e neo-pentecostal, abordando o tema da sexualidade com dita flexibilidade, afirmando-se diferente da ortodoxia cristã.

O *site* do grupo parece funcionar como uma base (Coutinho, 2001) que em certa medida aproxima todas as igrejas dos debates acerca da sexualidade no âmbito do Movimento Vineyard, disseminando seus ideais e sua política de "auxílio". Nele há uma série de recursos gráficos, textuais e audiovisuais que podem ser visualizados por qualquer pessoa, além dos

[5] A igreja Capital Augusta está em vias de ser inserida na pesquisa em razão de os membros da Sexxxchurch serem membros desta igreja. No momento está havendo não uma negociação, mas ainda uma tentativa de contato junto à liderança da igreja solicitando sua participação. O contato foi feito via e-mail quando eu ainda estava em Florianópolis, cidade onde resido e faço o mestrado em Antropologia Social e obtive resposta positiva há apenas alguns dias, o que significa estender a *observação participante* aos cultos desse igreja e demais atividades que promoverem.

[6] Cristianismo primitivo é o que se pode chamar das primeiras formações de um coletivo assemelhado a uma instituição religiosa, mas que não guarda estritamente a forma e a organização institucional de uma igreja, mas é estruturalmente mais flexível,fluida em sua organização e marcada por um aspecto comunitário, onde há uma maior proximidade e interação entre seus integrantes.

mecanismos de interação. São imagens, fotografias de eventos, vídeos de reuniões das igrejas ou de eventos diversos.

SEXUALIDADES E MORALIDADES: O LUGAR DO CORPO EM UM CONTEXTO RELIGIOSO CONTEMPORÂNEO

A noção de 'enbodiment'[7] de Csordas será uma das categorias recrutadas por mim para refletir sobre como a Sexxxchurch assume o corpo como um objeto de transgressão, os sentidos conferidos a esse ato, as práticas que daí resultam como proibidas, e as subjetividades que se formam nesse contexto. Os dados etnográficos foram captados dos discursos desses sujeitos a partir dos textos que produzem, bem como de imagens e audiovisuais que criam.

A noção de 'enbodiment' dialoga com a categoria 'agency' que dá ao corpo um estatuto de agência no domínio da cultura. Este não seria apenas resultado de representações, mas produtor de sentido, tendo uma participação primordial. É o corpo como agente cultural predominante. Os corpos seriam 'corpos sujeitos' e não seriam visualizados apenas como representações simbólicas de realidades exteriores, mas enquanto corpos agentes de práticas. Assim, em Csordas o que vai importar são as práticas que criam e recriam os corpos e que dessa maneira instituem modos particulares de relações sociais. O corpo vai ser também um elemento importante para o estudo do sujeito, pois processos de subjetivação vão constituir determinados tipos de sujeitos.

O corpo é uma materialidade que é modificada ou interditada em decorrência dos sentidos que lhe são atribuídos, dos usos que são permitidos ou reprimidos. A depender do caráter da religião, tema estudado aqui, o corpo vai ter funções bem precisas (Mauss, 1950) e não pode fugir a elas sob pena de receber as devidas sanções. No caso da Sexxxchurch observa-se que o corpo é central para os desígnios do grupo, em especial na atuação no ciberespaço.

Um dos dados etnográficos retirados de um dos sites da rede Sexxxchurch é uma imagem que apresenta o corpo nu de uma mulher, desde os quadris até o joelho. Sobre a vagina há o que talvez possamos chamar de 'tapa-sexo', mas que curiosamente tem o formato de um caixão. No alto da imagem, à direita vem a inscrição: "Sexo fora do casamento é pecado". Lembremos que na bíblia, livro reconhecidamente sagrado para os cristãos, há um

[7] Corporeidade.

versículo que dá a sentença para o pecado cometido: "o salário do pecado é a morte". É claro que seriam necessárias mais análises para tomar essa reflexão como uma interpretação válida, mas esses elementos indicam razoavelmente que essa imagem seria uma tentativa não só de representar o corpo como algo a ser santificado, mas a imagem parece ter o papel pedagógico de ensinar contra o uso do corpo para o sexo fora do casamento, criando ai uma interdição.

O apelo à imagem nesse contexto religioso leva à refletir sobre o caráter da 'percepção' em Csordas que baseado em Merlau-Ponty discute não um ponto de vista sobre um objeto, mas a perspectiva do olhar sobre ele. Seria o olhar sobre o objeto que constituiria seu sentido?

Observei em minha pesquisa exploratória que o site da Sexxxchurch se constitui justamente de uma série de elementos que promovem um apelo visual. São cores[8], formas, imagens[9], vídeos e textos com conteúdo sobre práticas sexuais comumente silenciadas pela maioria das igrejas evangélicas e que ali tem um espaço de veiculação.

Partindo para uma análise sobre o conceito de prática para Bourdieu (1979) passo a refletir sobre a noção de 'habitus'. Recentes pesquisas indicam as pressões que as igrejas evangélicas pentecostais exercem sobre seus adeptos (Natividade, 2008), que seria um grande volume de obrigações sobre o sujeito. O sujeito religioso evangélico é aquele que se dedica às atividades e eventos promovidos por sua igreja com muito mais intensidade que os católicos, por exemplo. Essa dedicação não acontece automaticamente, óbvio, mas se dá no decorrer do contato com os outros sujeitos religiosos, com a própria instituição, seus valores e dogmas em uma escala temporal. Daí resulta um 'habitus', ou seja, "um princípio *fundador de práticas objetivamente classificáveis*" ou ainda *"práticas socialmente percebidas, classificáveis e reproduzidas*". É no cotidiano que os sujeitos vão apreendendo os códigos de condutas, o que ser e o que não ser, sendo um dos objetivos marcar uma diferença frente a outras denominações religiosas e o mundo secular, criando, por exemplo, o que Lisboa (2008) definiu como *comunidades morais*.

Já a discussão que Ortner (2006) traz sobre a agência fez refletir sobre o caráter da prática enquanto mobilização por uma agência que se dá a partir da produção de corpos domesticados e nesse caso sexualidades domesticadas. A abordagem da autora é propícia para se pensar a dimensão da prática, da ação dos sujeitos pesquisados na medida em que

[8] Importante atentar para o fato de que a marca Sexxxchurch tem a cor rosa, que frequentemente é usada para caracterizar gays ou mulheres. Talvez o uso dessa cor ai seria uma espécie de tentativa de subversão das convenções.

[9] As imagens fazem alusão constante à práticas sexuais, mas não para positivá-las e sim para dizer que a rede fala de sexo abertamente e que isto não constitui-se um problema como nas 'outras' igrejas evangélicas.

questiona se os atos são deliberados, mediados ou totalmente domesticados. Partir de uma perspectiva dinâmica que considere as *intencionalidades* dos atores sociais em sua complexidade, mas também as *forças sociais e culturais* em jogo, me parece ser um caminho sóbrio para investigar práticas sociais.

A contribuição que os três autores deram foi para pensar algumas dimensões do corpo: percepção, agência, prática, produção de sujeitos. Estas três dimensões são importantes para pensar na contemporaneidade como os corpos são alvo de uma disciplina que tem implicações no modo dos sujeitos se relacionarem com seus saberes e práticas sexuais. A Sexxxchurch têm sido um meio de perceber como isso se produz em um ambiente virtual e como os sentidos que lhes são atribuídos são materializados no corpo de cada sujeito religioso.

Talvez mais importante ainda seja considerar o caráter da constituição de sujeitos a partir de uma moral sexual disciplinar. Aquele que se priva de sexo em um contexto religioso como o da Sexxxchurch o faz não por uma questão individual, mas a partir de dispositivos apreendidos socialmente. As relações que esse sujeito tem o instiga a percorrer determinados caminhos, consumir determinados objetos e cuidar de seu corpo de maneiras muito características.

È importante então perceber como a cultura é impressa no corpo de cada ser humano e as implicações pragmáticas disto, que como aponta Mauss (1950) se traduzem em gestos, movimentos, posturas. E tais *técnicas corporais* podem ainda ser caracterizadas, segundo o autor, como normais e anormais, conforme o lugar do erótico na sociedade. Assim, Mauss nos ensina que as técnicas e a moral estão intimamente ligadas.

A TRANSGRESSÃO DO PORNÔ: O DESEJO QUE SE CONSTITUI NA DISCIPLINA

Pietro Arentino (1492-1596), poeta italiano do Renascimento, foi quem inaugurou um estilo de escrita nomeada como pornografia. Tal escrita caracterizava-se pela preeminência do obsceno. Semelhantemente, o tão conhecido Marques de Sade (1897-1962) foi mais além, não apenas escrevendo versos eróticos, mas introduzindo neles a escrita filosófica. E ainda Georges Bataille (1897-1962) foi outro poeta que se pôs a escrever os tais versos obscenos. Estes autores foram reconhecidos ou rechaçados por colocarem o obsceno em lugar de destaque na literatura, um lugar onde se presumia que ele não deveria estar (Moraes, 2010).

Desde então, o pornô foi relegado à margem da sociedade ocidental, circulando no segredo dos contos eróticos, das gravuras, das revistas impressas, dos vídeos na Internet, dos filmes reclusos nas saletas restritas das locadoras ou ainda nas madrugadas na TV aberta.

Foucault (1988) vai dizer que é o ato discursivo global que tem de ser analisado, ou seja, quem fala sobre sexo, os lugares e pontos de vista dos quais se fala, as instituições que incitam ou difundem o que se diz. Ai se estabelece o regime do poder-saber-prazer que vai sustentar o discurso sobre a sexualidade humana. É o exercício do poder que se faz através das relações de comunicação e que objetiva conduzir condutas, visando o consentimento e atribuindo-se de relações estratégicas para se chegar à formação dos sujeitos (Foucault, 1995).

Nesse cenário de discursividades sobre o sexo a pornografia se constituiria como produtora de sujeitos anormais (Foucault, 2001) tais como: prostitutas, garotos de programa, travestis, atores e atrizes do pornô. E entre os atos 'pecaminosos' produto da pornografia estão: masturbação, pedofilia. Daí se caracteriza a pornografia como transgressão (Gregori, 2005), perigo e anormalidade e sua 'recuperação' como alvo de religiosos como o ministério Sexxxchurch.

Essa representação de sexualidades transgressoras se dá face à oposição ao modelo heterossexual monogâmico. Aqui cabe avançar para uma reflexão do gênero na modernidade para averiguar como se constitui a fixidez das noções de homem e mulher na Sexxxchurch. A modernidade vai ser palco de uma gestão tecnológica do gênero levada a cabo pelo 'tecno-capitalismo'. O gênero não é um simples derivativo do sexo biológico, mas uma construção sociocultural, uma representação, um produto de representações discursivas e visuais que emanam de diversas instituições, a exemplo a religião (Di Lauretis, 1987). O 'tecnogênero' como conjunto de técnicas fotográficas, biotecnológicas, cirúrgicas, farmacológicas, cinematográficas, ou cibernéticas que constituem performaticamente a materialidade dos sexos vai promover uma normalização da diferença, uma grande produção de simbolismos sobre o gênero.

Nesse sentido, ser homem ou mulher trata-se de uma ficção 'somaticopolítica' produzida por tecnologias que domesticam o corpo e por técnicas farmacológicas e audiovisuais que fixam e delimitam as noções de homem e mulher (Preciado, 2008). A Sexxxchurch se insere nesse quadro no uso que faz das imagens e vídeos que produz. Eles são representativos da fixidez que a rede dá ao gênero: homens têm corpo com pênis e se relacionam afetiva e sexualmente com mulheres e mulheres têm vagina e se relacionam afetiva e sexualmente com homens. O que for diferente disso é transgressão e, consequentemente, alvo de 'recuperação'.

É interessante pensar em que medida o corpo, as práticas sexuais, os códigos da masculinidade e feminilidade e as identidades sexuais normais são resultado de 'cálculos do poder'(Preciado, 2008).

QUESTÕES NORTEADORAS

Afinal, o que motivaria essa reação desqualificadora da pornografia? Por que a nudez, as práticas sexuais explícitas e o corpo visivelmente exposto seriam alvo de tão grande problematização pela sociedade?

O realismo do pornô é perceptível no site <sexxxchurch.com>. Ao ler 'um site cristão gozadinho[10]' qual o impacto que tal enunciado tem sobre o receptor dessa mensagem? O uso constante de falas que se remetem ao "cru do pornô", ou seja, a uma linguagem que enfatize um certo erotismo tal como 'dar uma rapidinha'[11] ou ainda as imagens figurando corpos semi-nus, atos sexuais ou órgãos genitais. Todo um universo em que o corpo é marcado como alvo do erotismo.

Nesse contexto como a Sexxxchurch constrói sua noção de pornografia? Que dispositivos e saberes cria para significar a exibição de corpos nus em práticas sexuais as mais diversas? Minha hipótese é de que a pornografia só é uma demanda religiosa porque ela de alguma maneira situa-se em lugar de preeminência na vida dos sujeitos que freqüentam espaços religiosos, seja no âmbito do simbólico ou das práticas. Qual seria então o potencial transgressor da pornografia no contexto que pretendo estudar? A pornografia, no contexto religioso, pode ser encarada como um dispositivo da sexualidade? Haveria uma força criadora do desejo que escapa da pedagogia, da moralidade e da disciplina sexual cristã? Estariam estes sujeitos transgredindo tais normatividades? Qual a eficácia deste discurso moralizante?

A pornografia situa-se na Sexxxchuch em um contexto em que o falar sobre sexo é amplamente encorajado. Isso vai de encontro à argumentação de Michel Foucault ao explicar que a modernidade será o momento histórico de uma explosão discursiva sobre o sexo.

A Sexxxchurch não apenas fala de sexo como incita os usuários de seu site a fazê-lo (Foucault, 1990). No entanto, ao ler artigos, postados em dos sites do grupo, bem como os comentários desses artigos, ou visualizar alguns vídeos e imagens, percebemos que ao invés de instaurar uma liberdade sexual o que se tem é a produção de verdades sobre o sexo,

[10] Texto presente na página do *Twiiter* da Sexxxchuch, disponível em: < http://twitter.com/sexxxchurch>
[11] Também presente no Twitter, tal frase faz menção ao ato sexual rápido e prático.

amparada no casamento heterossexual monogâmico e no binarismo masculino/feminino (Almeida, 2005).

Nos perguntamos então se ao estimular o falar sobre sexo a Sexxxchurch não estaria justamente instituindo normatividades sobre o corpo, o gênero e a sexualidade? Dados de campo demonstram que o pornô é interpretado como aquele que corrompe a sujeito, retira-lhe o controle sobre seus impulsos sexuais e, sobretudo, o subjetiva na medida em que o torna um sujeito que se caracteriza pelo uso da pornografia.

Seguindo os passos teóricos propostos por Preciado, me pergunto se a "verborragia normativa" da Sexxxchurch seria mesmo um agente de controle sobre a vida dos sujeitos que a frequentam? A manutenção e produção de sujeitos heterossexuais é seu objetivo? Creio que uma análise mais densa e cautelosa dos dados disponíveis no site da Sexxxchurch poderia fazer avançar a reflexão da 'sexopolítica', conceito proposto por Preciado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Miguel Vale. Adão e Eva revisitados: o gênero antes do feminismo. In: **Senhores de si: uma interpretação antropológica da masculinidade**. Lisboa: Fim de Século, 1995.

BAGGIO, Sandro. **Sexxxchurch**. Disponível em: http://www.sandrobaggio.com /?p=38 . Acesso em: 16/02/09.

BAGGIO, Sandro. **O que é igreja emergente**. Disponível em: http://www.igrejaemergente.com.br/?page_id=7. Acesso em: 16/02/2009.

BOURDIEU, Pierre. 1979. "L'habitus et l'espace des styles de vie". In: BOURDIEU, Pierre. ***La distinction***. *Critique sociale du jugement*. Paris: Les éditions de Minuit. 189-248.

BOZON, Michel. **Sociologia da Sexualidade**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2004.

COUTINHO, Suzana Ramos. **Jesus Online: Comunidades Religiosas e conflitos na Rede**. In: Revista Virtual de Antropologia, ano 3, n. 1. Florianópolis: 2001.

DÍAZ BENÍTEZ, María Elvira . **Nas Redes do Sexo: Os bastidores do pornô brasileiro**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010. 234 p.

DUARTE, Luiz Fernando Dias & CARVALHO, Emílio N. de. "Religião e Psicanálise no Brasil Contemporâneo: novas e velhas *Weltanschauungen*". **Revista de Antropologia**, São Paulo: SP, EdUSP, vol. 48, n. 2, 473-499, 2005

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: RABINOW, Paul e DREYFUS, Hubert. **Michel Foucault. Uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995

_____. Tecnologias de yo. In: **Tecnologias del yo y otros textos afines**. Barcelona/Buenos Aires/México, Ediciones Paidós Ibérica S.A, 1990.

_____. Nós, vitorianos. In: **História da Sexualidade I: a vontade de saber.** Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. **Microfísica do Poder.** 6 ed Rio de Janeiro: Graal, 1986.

GEERTZ, Clifford. "Do ponto de vista do nativo". In: **O saber local. Novos ensaios em antropologia interpretativa**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

_____. A interpretação das Culturas. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989

GOLDMAN, Márcio. 2008. Os tambores do Antropólogo: Antropologia Pós-Social e Etnografia. São Paulo. **Ponto Urbe**, Revista do Núcleo de Antropologia Social da USP, 2, 3.0.

GOLDMAN, Márcio. 2006. Os tambores dos mortos e os tambores dos vivos. Etnografia, Antropologia e Política em Ilhéus, Bahia. **Revista de Antropologia**, 46 (2): 445-476.

GREGORI, Maria Filomena. **Prazer e perigo: notas sobre feminismo, sex-shops e S/M**. Ide, São Paulo, v. 1, p. 81-91, 2005.

LEMOS, A., **Cibercultura. Tecnologia e Vida Social na Cultura Contemporânea**. Porto Alegre, Sulina, 2002 segunda edição, 2004.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Introdução – Tema, método e objetivo de pesquisa**. In: Os Argonautas do Pacífico Ocidental". São Paulo, Victor Civita, 1976.

MAUSS, Marcel. As técnicas do corpo. In: **Sociologia e Antropologia**. 1950.

MORAES, Eliane Robert . ***Café filosófico*: a pornografia**. Campinas: TV Cultura, [26.12.2008]. 1 DVD (55 min.) (Balanço do século XX. paradigmas do século XXI

NATIVIDADE, Marcelo. **Deus me aceita como eu sou? A disputa sobre o significado da homossexualidade entre evangélicos no Brasil.** Rio de Janeiro, 2008. Tese (Doutorado em Sociologia e Antropologia) - Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

_____. O combate da castidade: autonomia e exercício da sexualidade entre homens evangélicos com práticas homossexuais. In: **Debates do NER**, ano 8, n. 12. Porto Alegre, 2007.

_____. **Homossexualidade, gênero e cura em perspectivas pastorais evangélicas**. In: Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 21. n. 61. São Paulo: Edusc, 2006.

NATIVIDADE, Marcelo; OLIVEIRA, Leandro de. Sexualidades Ameaçadoras: religião e homofobia (s) em discursos evangélicos conservadores. In: **Sexualidade, Saúde e Sociedade**, n. 2. Rio de Janeiro, 2009, p. 121-161.

NATIVIDADE, Marcelo; OLIVEIRA, Leandro de & LOPES, Paulo Victor. 2008. "**O Estado da arte na pesquisa sobre diversidade sexual e religião**". In: DUARTE, L. F. D.; NATIVIDADE, Marcelo & OLIVEIRA, Leandro. *I Relatório de Progresso das Práticas Religiosas e Percepção sobre Diversidade Sexual entre Católicos e Evangélicos*. Rio de Janeiro/ Brasília: Associação para Estudos e Pesquisa em Antropologia (ASEPA/ MN/ UFRJ); Núcleo de Pesquisa Sujeito, Interação e Mudança (NuSIM/ MN/ UFRJ); Ministério da Saúde/ UNESCO. mimeo.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. 1998. O trabalho do antropólogo. São Paulo/Brasília: **Unesp/Paralelo** 15. 17-35.

ORTNER, Sherry. Poder e Projetos: reflexões sobre a agência. In: GROSSI, M; ECKERT, C; FRY, P. (Org.). ***Conferências e diálogos: saberes e práticas antropológicas*.** Brasília: ABA; Blumenau: Nova Letra, 2007 p. 45-80.

PRECIADO, Beatriz. Tecnogénero. In: **Testo Yonqui: sexo, drogas e biopolítica**. Madrid: Espasa-Calpe, 2008.

_____. **Multidões queer: notas para uma políticas dos "anormais".** Disponível em: http://www.intersexualite.org/MULTID_ES_QUEER.pdf

Sexxxchurch – um *site* cristão pornô. Disponível em: http://sexxxchurch.com/.

CORPOS TRANSPARENTES E O EXAME: DISCUTINDO A PRODUÇÃO DE SABERES SOBRE O SUJEITO HOMOSSEXUAL

MAGALHÃES, Joanalira Corpes[1] – Universidade Federal do Rio Grande – FURG
RIBEIRO, Paula Regina Costa - Universidade Federal do Rio Grande – FURG

Eixo Temático: Corpo e as novas tecnologias

RESUMO
O presente estudo tem como objetivo investigar alguns métodos e estratégias utilizadas, nos estudos dos diversos campos de saber das Ciências, para investigar os corpos dos sujeitos homossexuais. Para tanto, pretendemos dialogar com autores do campo teórico dos Estudos Culturais, nas suas vertentes pós-estruturalistas, com alguns dos conceitos construídos pelo filósofo Michel Foucault, bem como algumas proposições de Francisco Ortega acerca do corpo. O *corpus* de análise deste trabalho é constituído por artigos científicos coletados através de pesquisa realizada no banco de dados da Science Direct, disponibilizado no Portal de Periódicos da Capes. Nas análises podemos evidenciar o quanto o corpo, essa superfície de inscrição dos acontecimentos, é marcado, dissecado, esquadrinhado, visualizado, (re)descoberto a cada instante em que uma nova técnica de explorá-lo é produzida em nossa sociedade. Ao logo do tempo, se tornou cada vez mais intenso o processo de tornar visível o até então invisível, o interior do corpo, permitido pelas tecnologias de visualização. Este processo deve ser entendido dentro de uma transformação cultural e social, a qual desloca para a exterioridade o modelo internalista e intimista de construção e descrição de si. Por esse viés, percebemos nos artigos analisados aturem duas tecnologias, ou seja, o "corpo transparente" e o exame, as quais são empregadas nestes estudos para a produção de saberes sobre os sujeitos homossexuais.

Palavras-chave: homossexualidade, corpo, discurso científico.

ABSTRACT
This study aims to investigate some methods and strategies used in studies of the various fields of knowledge of science to investigate the bodies of homosexual subjects. To this purpose, we intend to make use of the field of Cultural Studies, in its post-structuralists views, with some of the concepts constructed by the philosopher Michel Foucault, as well as some propositions of Francisco Ortega about the body. The corpus of this work consists of scientific articles collected by the survey's database Science Direct, available on Capes Portal. In the analysis we show how the body, that area of registration of events is selected, dissected, scanned, visualized, (re) discovered at every instant that a new technique for examining it is produced in our society. Over time, the process of making visible the hitherto invisible, inside the body and this process enabled by the visualization technologies became ever more intense. It must be understood within cultural and social transformations which move to outside the model of internalist and intimate description and construction of itself. By this pathway, we saw the action of two technologies, ie, the "transparent body" and examination. These are employed in these studies to produce knowledge about the homosexual subjects.

[1] Doutoranda do PPG Educação em Ciências: química da vida e da saúde, Associação Ampla Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Universidade Federal de Santa Maria – UFSM e Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

Introdução

Nos últimos anos temos observado a crescente produção, principalmente das Ciências, de saberes acerca da possível "origem" ou explicação biológica da homossexualidade. Para isso, o corpo dos sujeitos homossexuais vem sendo esquadrinhado, observado, dissecado, investigado, mapeado e narrado através de diferentes técnicas médicas de visualização do corpo. Nesse sentido, o presente trabalho[2] tem como objetivo investigar alguns métodos e estratégias utilizadas, nos estudos dos diversos campos de saber das Ciências, para investigar os corpos dos sujeitos homossexuais.

Nesta direção, pretendemos dialogar com autores do campo teórico dos Estudos Culturais, nas suas vertentes pós-estruturalistas, com alguns dos conceitos construídos pelo filósofo Michel Foucault, bem como algumas proposições de Francisco Ortega acerca do corpo e as técnicas de examiná-lo.

Organizamos a escrita deste artigo em 3 momentos. No primeiro, iremos apresentar a perspectiva teórica que fundamenta este trabalho, bem como as ferramentas metodológicas utilizadas. Na segunda parte, serão analisadas e discutidas as estratégias de investigação dos corpos dos sujeitos homossexuais empregadas nos artigos analisados neste estudo. Por último, teceremos algumas considerações.

Situando a perspectiva teórica e os caminhos metodológicos

Os Estudos Culturais estão preocupados com questões que se situam na conexão entre cultura, significação, identidade e poder. A cultura está relacionada "com a produção e o intercâmbio de significados – o 'dar e receber de significados' – entre os membros de uma sociedade ou grupo" (HALL, 1997, p. 02, [grifo do autor]). Por esse viés, conforme destaca Silva (2004) este campo de investigação concebe a cultura como um campo de luta em torno da significação social.

> A cultura é um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla. [...] a cultura é um campo onde se define não apenas a forma que o mundo deve ter, mas também a forma como as pessoas e os grupos devem ser. (p. 133-134)

Hall (1997) argumenta que a cultura envolve todas as práticas que não se encontram simplesmente inscritas em nossa genética, mas que "nos transmitem valores, que precisam ser

[2] Este trabalho apresenta algumas das discussões que estamos realizando na construção de minha tese de doutorado.

interpretados significativamente pelos outros, ou que *dependem do significado* para seu efetivo funcionamento" (p. 03, [grifos do autor]). Por esse viés, entendemos a representação como modo de produção de significados através da linguagem – sons, palavras escritas ou faladas, imagens eletrônicas ou impressas, notas musicais, objetos, gestos, entre outros – que representam para outras pessoas nossos conceitos, ideias, valores, pensamentos e sentimentos; organizando e regulando as práticas sociais; influenciando nossas condutas, modos de ser e estar na sociedade (Ibidem, p. 03).

Nesse sentido, vamos nos constituindo como sujeitos através dos diferentes discursos e prática sociais, os quais nos ensinam modos de viver e definir quem somos ou a que grupo pertencemos.

Por esse viés, estamos entendendo os corpos, conforme anuncia Foucault (2006), como superfícies de inscrição dos acontecimentos, em que atuam diferentes estratégias de poder e saber que o marcam, o investem, o dirigem. O corpo se encontra implicado "numa economia política de estratégias tecnocientíficas que os constituem e o regulam de distintas maneiras" (SOUZA, 2007), conforme as normas construídas socialmente, principalmente em torno das formas de viver os prazeres e desejos.

A partir dessa perspectiva, procuramos em nossos estudos discutir e entender a homossexualidade como uma construção. Conforme Foucault (2007), a homossexualidade não é simplesmente uma atividade sexual e ocupação do corpo, mas, sobretudo, discurso, investigação, conhecimento, criação de significados, troca simbólica, enfim, herdeira legítima da vontade de saber. Assim, não temos a pretensão de negar a materialidade biológica atribuída a esta identidade sexual, mas destacar o quanto tais identidades são construtos históricos e sociais, que são interpeladas pelos discursos de diversas áreas, em diversos momentos e períodos da história.

Assim, para investigar os corpos e construir verdades sobre os sujeitos homossexuais, ao longo do tempo, se tornou cada vez mais intenso o processo de tornar visível o até então invisível, o interior do corpo. Conforme Ortega (2008), esse processo, possibilitado pelas tecnologias de visualização, precisa ser entendido dentro de uma transformação cultural e social, a qual desloca para a exterioridade o modelo internalista e intimista de construção e descrição de si. Trata-se de uma cultura que extinguiu as distinções entre interior-exterior, corpo-alma, essência-aparência, mente-cérebro.

Em nossa cultura, conhecer o interior do corpo e conhecer a si mesmo/a coexistem a muito tempo. Durante o século XVI e XVII, o chamado século visceral, a abertura dos corpos é fundamental para produção dos conhecimentos entendendo-se que o interior do corpo está

envolvido na produção da interioridade mental e espiritual. Para Ortega (2008), esse período é marcado pela relevante ruptura epistemológica da qual Vesálio é um dos principais responsáveis. No século XIX, a metáfora anatômica se encontra presente na fisiognomia e frenologia. Para ambas, existia a crença de que na superfície do corpo, especialmente, na cabeça e no rosto, estavam presentes os signos externos do caráter interior, instigando a dissecar o exterior para alcançar o interior. No fim desse século, de acordo com Chazan (2003), a invenção dos raios-X, por Roentgen em 1895, contribui de forma acentuada para novas configurações, tanto do olhar como de conceitos sobre os corpos. Já nas últimas décadas do século XX, foram diversas as tecnologias de imagem médica inventadas, tais como: a tomografia computadorizada, ressonância magnética e os PET-*scanners.* As tecnologias digitais utilizadas na medicina, dão a ideia de que para se obter uma imagem mais fidedigna ou natural do corpo, os dados precisam passar por um algoritmo computacional notavelmente complexo. Contudo, a imagem dita mais real do corpo é também, simultaneamente, mais artificial (CHAZAN, 2003). O que podemos observar é que na atualidade, as modernas tecnologias de imageamento do corpo têm popularizado e difundido as imagens de fragmentos destacados do corpo e dissociados do organismo que pertencem, continuando uma tendência iniciada nas imagens fisiognômicas e frenológicas do século XIX (ORTEGA, 2008).

Nesta direção, ao examinarmos alguns pontos dessa história, das técnicas e procedimentos construídos ao longo do tempo para possibilitar a visualização e a produção de conhecimentos sobre o corpo, percebemos que, desde as dissecações até as novas tecnologias, a imagem do corpo fornecida é a "de um corpo fragmentado, objetivado, e desmaterializado: recortado do ambiente. É o corpo-objeto da tradição anatomofisiológica, sem opacidade nem subjetividade" (ORTEGA, 2008, p. 148). Contudo, a visualidade é informada e configurada pelo contexto sociocultural e histórico na qual é produzida (CHAZAN, 2003). Mais do que falar e descrever esses corpos as imagens produzidas através das técnicas de visualização os produzem. Neste sentido, ao olhar para o interior do corpo, ao torná-lo cada vez mais transparente e visível, vão sendo construídas verdades sobre os sujeitos a partir dos discursos[3] produzidos sobre seu cérebro, seus genes, seus hormônios, ou seja, sobre cada componente de seu corpo.

[3] Neste estudo estamos entendendo os discursos na perspectiva foucaultiana, ou seja, os discursos são um conjunto de enunciados que se apóiam em formações discursivas e que são definidos em um determinado quadro de condições de existência. Neste sentido, os discursos não descrevem simplesmente objetos e, sim, produzem os objetos sobre os quais falam. Assim, o importante não é defrontarmos o discurso e o objeto ao qual se refere, mas, sim, examinarmos quais são seus efeitos de verdade, ou seja, determinar como eles são tomados como verdades (FOUCAULT, 2006).

Nesta direção, Weeks (2007) argumenta que houve no final século XIX uma "preocupação pós-darwiniana em explicar todos os fenômenos humanos em termos de forças identificáveis, internas, biológicas" e que, atualmente, estamos inclinados/as a discutir sobre a relevância dos hormônios e genes na modelagem de nosso comportamento, assim a hipótese de que a biologia está na origem, na raiz de tudo ainda persiste (p. 40).

Atualmente, observamos a crescente produção de teses, estudos e formulações, ancoradas nas novas tecnologias de imageamento e investigação dos corpos pelos diversos campos do saber, as quais visam elaborar "verdades" sobre a homossexualidade na tentativa de justificar, apontar e determinar suas possíveis causas. Nesta direção, é relevante pensarmos e tecermos algumas problematizações acerca de alguns estudos realizados procurando olhar para os seus métodos e estratégias com o objetivo de discutir esse processo de produção de saberes acerca da homossexualidade e dos sujeitos homossexuais.

Nesse sentido, ancoradas nestes pressupostos teóricos, temos como *corpus* de análise desta investigação alguns artigos científicos – os quais tratam das "explicações biológicas" formuladas sobre a homossexualidade – coletados através de pesquisa realizada no banco de dados da Science Direct, disponibilizado no Portal de Periódicos da Capes.

Para análise e discussão dos dados vamos nos utilizar de algumas ferramentas foucaultianas para fazer a análise do discurso. Nesta direção, a análise do discurso nos possibilita investigar os discursos como um conjunto regular de fatos linguísticos em determinado nível e polêmicos e estratégicos em outro. Investigamos os discursos como conjuntos de acontecimentos discursivos e nessa análise, temos como princípios reguladores: o acontecimento, a série, a regularidade e a condição de possibilidade. Assim, nas análises culturais consideramos como os discursos constroem, "de forma sistemática, versões do mundo social e natural e para o modo como ele posiciona os indivíduos nas relações de poder" (FISCHER, 2002, p. 86).

E o que nos mostram os artigos científicos?

Ao procurar definir possíveis explicações sobre as causas da homossexualidade podemos perceber que os estudos analisados, nos métodos e estratégias empregadas para investigação, focam em estruturas anatômicas e fisiológicas dos corpos dos sujeitos examinados, como os genes, os hormônios, a estrutura e fisiologia cerebral, a relação destes componentes corporais com fatores como a ordem de nascimento na família, a estrutura corporal (peso, altura, relação entre segundo e quarto dígitos da mão, etc.), bem como, o uso

de fármacos durante a gravidez, habilidades cognitivas, entre outros (SWAAB e HOFMAN, 1995; NEAVE, MENAGED e WEIGHTMAN , 1999; ELLIS e HELLBERG, 2005; BLANCHARD et.al., 2006; BOGAERT, 2007; McCORMICK e WITELSON, 1994).

Para além de tornar esses corpos transparentes, ao examinarmos as formas de investigação nestes artigos, podemos observar a atuação de duas tecnologias: a primeira relacionada às técnicas utilizadas para tornar os corpos cada vez mais transparentes, podendo assim esquadrinhá-los e mensurá-los e a segunda relacionada as técnicas de exame – sobre a vida, a família, os desejos e experiências dos indivíduos investigados – que passam a transformar os indivíduos em peças de um dispositivo estratégico, o qual permite uma série de utilizações, ou seja, o indivíduo é transformado em um caso. A tabela abaixo compila de forma resumida as estratégias utilizadas nas duas tecnologias.

CORPO TRANSPARENTE	EXAME
Ressonância Magnética Tomografia Necropsias Hormônios Genes Medidas corporais Impressão digital Lateralidade Testes *Phallometric* Teste de escuta diótica Experimentos em animais	Questionários Escala Kinsey Documentos clínicos e legais Pensamentos Sentimentos Experiências sexuais “Papel erótico” Genealogia da família

O que podemos perceber o quanto essas duas tecnologias, nas suas diferentes estratégias, são empregadas para a produção de saberes sobre os sujeitos homossexuais.

Na busca de tornar os corpos cada vez mais transparentes e mensuráveis são empregadas tecnologias de imageamento (ressonância magnética, tomografia), a necropsia como forma de investigação, quantificar os índices hormonais e mapear os genes. Além disso, capa parte desse corpo é medida e esquadrinhada. Para além do humano, o corpo das outras espécies animais são colocadas como provas e comprovações para demarcar comportamentos ditos humanos.

Utilizando-se da estratégia de exame, tais artigos buscam na família, nos hábitos, pensamentos e desejos desses sujeitos – através de questionários, entrevistas, genealogia da

família – pistas que expliquem seus comportamentos e condutas. De acordo com Foucault (2009), o exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza.

> É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. [...] Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade. No coração dos processos da disciplina, ele manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam. A superposição das relações de poder e das de saber assume no exame o seu brilho visível. (p. 177)

Nessa análise podemos perceber que tais pesquisas mais do que falar sobre anatomia e fisiologia dos corpos e a vida dos sujeitos, estão, ao mesmo tempo, produzindo e instituindo "verdades" sobre o que é ser heterossexual e homossexual, pois a maioria destes estudos apresenta como grupo controle os sujeitos heterossexuais. Desse modo, problematizamos de que forma a atividade sexual é concebida, ou seja, a atividade heterossexual como a normal e a atividade homossexual como anomalia/desvio. O que observamos, nessa busca por uma origem biológica da homossexualidade, é um esforço de redefinir a norma e nesse processo, sendo a redefinição da norma ligada a definição do que constitui a anormalidade. (FOUCAULT, 2001; WEEKS, 2007).

Os estudos realizados por esses diferentes campos de saber são marcados pelo caráter essencialista, os quais visam explicar "as propriedades de um todo complexo por referência a uma suposta verdade ou essência interior", assim reduzem a "complexidade do mundo à suposta simplicidade imaginada de suas partes constituintes e procura explicar os indivíduos como produtos automáticos de impulsos internos" (WEEKS, 2007, p. 43). Assim, os discursos produzidos acerca do corpo e da sexualidade possibilitaram com que se modelasse o que vem a ser visto como comportamento normal ou anormal.

Conforme El-Hani *et al* (1997), a história das investigações sobre as identidades sexuais foi marcada por tentativas de reduzir sua compreensão a um conjunto muito restrito de fatores causais. Sendo que os resultados da pesquisa biológica não fogem a essa regra, e dados que parecem indicar uma contribuição biológica são com frequência interpretados no sentido de uma determinação biológica.

Nessa história de investigações percebemos que a heterossexualidade é concebida como inata, natural, sendo, então a homossexualidade entendida como um "comportamento" que foge a regra natural e por isso sua origem necessita ser desvelada. Conforme aponta Foucault, o homossexual do século XIX, e podemos ousar disser que o homossexual de hoje (ainda), se torna uma personagem, a qual possui um passado, uma história, uma infância, uma

forma de vida, um caráter, mas que também tem uma morfologia, uma anatomia indiscreta e uma fisiologia misteriosa.

> Nada daquilo que ele é, no fim das contas, escapa à sua sexualidade. Ela está presente nele todo: subjacente a todas as suas condutas, já que ela é o principio insidioso e infinitamente ativo das mesmas; inscrita sem pudor na sua face e no seu corpo já que é um segredo que se trai sempre.
> (FOUCAULT, 2007, p. 50)

Algumas considerações...

Diante de tais discussões, percebemos que os sujeitos homossexuais e seus corpos constituem algo que deve ser esclarecido, investigado, já que não corresponde a norma heterossexual, estabelecida socialmente como natural. De acordo com Sousa Filho,

> A homossexualidade como desvio, para cuja existência pesa uma causa específica (talvez variando conforme o caso), é o objeto das mais variadas fantasias... das crendices da opinião popular às dos consultórios médicos e dos divãs, passando para os laboratórios universitários e de pesquisa. (2009, p. 104)

Assim, ao longo do tempo, foram sendo criadas novas estratégias explicativas, que reiteram muitas das teses do determinismo biológico clássico, reconhecendo e apontando a homossexualidade como fora do campo das expressões ditas como legítimas da sexualidade humana.

Referências:

BLANCHARD, R. et.al. Interaction of fraternal birth order and handedness in the development of male homosexuality. **Hormones and Behavior,** 49 (3): March 2006, 405-414.

BOGAERT, A. F. Extreme Right-Handedness, Older Brothers, and Sexual Orientation in Men. **Neuropsychology**, 21 (1): January 2007, 141-148.

CHAZAN, L. K. O Corpo Transparente e o Panóptico Expandido: Considerações sobre as Tecnologias de Imagem nas Reconfigurações da Pessoa Contemporânea. **PHYSIS**: Revista Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, 13(1):193-214, 2003.

EL-HANI, C. N. *et al.* Conflitos e perspectivas nas relações entre biologia e cultura. **Interfaces,** Salvador, n. 1, p. 28-39, 1997.

ELLIS, L. e HELLBERG, J. Fetal exposure to prescription drugs and adult sexual orientation**. Personality and Individual Differences**, 38 (1): January 2005, 225-236.

FISCHER, R. M. B. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n.1, p. 151-162, jan./jun. 2002.

FOUCAULT, M. **Os anormais.** Curso no Collège de France (1971-1975). São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 2006.

_____. **História da sexualidade I:** a vontade de saber. 18ª edição. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

_____. **Vigiar e Punir:** nascimento da prisão. 36ª edição. Petrópolis: Vozes, 2009.

HALL, S. The Work of Representation. In: _____. (Org.) **Representation. Cultural Representations and Signifying Practices.** Sage/Open University: London/Thousand Oaks/New Delhi, 1997.

McCORMICK, C. M. e WITELSON, S. F. Functional Cerebral Asymmetry and Sexual Orientation in Men and Women. **Behavioral Neuroscience**, 108 (3): June 1994, 525-531.

NEAVE, N.; MENAGED, M. e WEIGHTMAN, D. R. Sex Differences in Cognition: The Role of Testosterone and Sexual Orientation. **Brain and Cognition**, 41 (3): December 1999, 245-262.

ORTEGA, F. **O corpo incerto:** corporiedade, tecnologias médicas e cultura comtemporânea. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOUZA, N. G. S. de. "Fases da vida": discursos biológicos, religiosos, midiáticos. In: WORTMANN, M. L. C. *et al.* **Ensaios em estudos culturais, educação e ciência.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007. p. 19-34.

SOUZA FILHO, A. de. Teorias sobre a gênese da homossexualidade: ideologia, preconceito e fraude. In: JUNQUEIRA, R. D. (Org.). **Diversidade Sexual na Educação:** problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p. 95-124.

SWAAB, D. F. e HOFMAN, M.A. Sexual differentiation of the human hypothalamus in relation to gender and sexual orientation. **Trends in Neurosciences**, 18 (6): 1995, 264-270.

WEEKS, J. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, G.L. (Org.), **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. Belo Horionte: Autêntica, 2001, p. 35-85.

DO LIVRO À TELA: REPRESENTAÇÕES DE CORPO INDÍGENA EM ILUSTRAÇÕES DE MAURÍCIO NEGRO

BONIN, Iara Tatiana[1] - ULBRA
MASSOLA, Gisele[2] - UFRGS

Eixo Temático: Corpo e as novas tecnologias

RESUMO:

Este texto é parte de uma pesquisa mais ampla, que conta com o apoio do CNPq e visa discutir as representações de índio e de vida indígena constituídas em livros de literatura para crianças. Trata-se de um recorte, cujo objetivo é discutir o corpo indígena em 20 ilustrações feitas por Mauricio Negro, designer gráfico que se dedica à obras escritas por autores indígenas. As imagens foram disponibilizadas no blog deste ilustrador, mas estão originalmente publicadas em obras escritas por autores indígenas brasileiros. Observa-se, no conjunto de imagens selecionadas, a prevalência de certos traços distintivos, utilizados para marcar a diferença indígena: alguns traços físicos associados aos protagonistas, certos adereços e pinturas corporais considerados "típicos", entre outros. No entanto, as marcas corporais são diversificadas nas produções deste ilustrador e estabelecem, em certa medida, uma vinculação entre a personagem e o povo indígena do qual ela seria integrante. Observa-se que o ilustrador se vale de expressões artísticas específicas de um dado povo indígena para desenhar – e assim definir e marcar – as personagens. Exemplo disso é a incorporação de pinturas corporais distintivas entre metades clânicas, ao ilustrar uma história que se desenrola no contexto da vida Kaingang, ou a incorporação de artefatos karajá quando se trata de uma narrativa deste povo. Assim procedendo, o ilustrador se distancia de um estereótipo comum e genérico de índio, cotejando suas criações em produções culturais específicas e contextuais. Outro aspecto que se destaca na produção cultural de Maurício Negro é a mescla de elementos naturais, o uso de texturas com material reciclado e de pirogravuras coloridas com pigmentos naturais na produção das imagens – o que permite que se multipliquem as possibilidades de leitura mas, de certa forma, reafirma e reconfigura um enlace tido como indissociável entre índio e natureza.

Palavras-chave: povos indígenas, corpo, blog.

ABSTRACT:

This text is part of a larger study, which has the support of CNPq and examines the representations of Indians and Indian life, in literature books for children. The intention is to discuss indigenous body in 20 illustrations by Mauricio Negro, graphic designer who is

[1] Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil. Iara.bonin@uol.com.br
[2] Mestre em Educação e doutoranda em Educação do PPGEdu – UFRGS. Professora dos cursos de Pedagogia e Ciências Sociais em EAD da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). giselemassola@gmail.com

dedicated to works written by indigenous authors. The images were released on the blog of illustrator, but are originally published in literature books for children written by authors native Brazilians. It is observed in the set of selected images, the prevalence of certain distinctive features, used to make a difference Indians: some physical traits associated with actors, props and some body painting as "typical" among others. However, the marks are diversified in the production illustrator and set this to some extent, a link between the indigenous people of character and she would be integral. It is observed that the illustrator and draws on specific artistic expressions of a given indigenous people to draw –and thus define and mark –the characters. An example is the incorporation of distinctive body painting between halves clan, to illustrate a story that unfolds in the context of life Kaingang, or the incorporation of artifacts Karaja when it comes to a narrative of this people. In doing so, the illustrator diverges from a common stereotype and generic Indian, comparing their creations in specific cultural and contextual productions. Another aspect that stands out in the cultural production of Maurice Black is the blending of natural elements, the use of recycled materials and textures of pokerwork colored with natural pigments in the production of images - which allows you to multiply the possibilities of reading but, somehow reaffirms and reconfigures a linkage between Indian regarded as inseparable and nature.

São cada vez mais expressivas as discussões sobre a diferença, apresentadas com matizes variados e algumas vezes sintetizadas na expressão "atenção à diversidade". Neste interim, a temática indígena vem adquirindo relevância em muitas das produções contemporâneas e se apresenta em distintos suportes: livros, filmes, fotografias, pinturas, esculturas, telas de computador. Vale ressaltar que a inserção de personagens indígenas em produções culturais brasileiras não é recente – pode-se relembrar aqui a literatura indianista de José de Alencar e de Gonçalves Dias, os filmes de produção nacional baseados em romances destes literatos, entre outras. No entanto, nas últimas décadas, esta temática foi incorporada a uma retórica em favor da diversidade cultural, e deste modo assume proporções bem mais vultosas, especialmente no contexto escolar.

A literatura para crianças tem sido tomada como um dos espaços nos quais se estabelece e se revigora o discurso em favor das diferenças, e não raras vezes estas obras assumem um caráter marcadamente pedagógico, com pretensões de ensinar os pequenos leitores a "lidar" com este mundo multifacetado do qual fazem parte. Destacam-se, neste interim, as produções de autores indígenas, membros de diferentes etnias e, neste amplo espectro de produções, situa-se o projeto "Identidades e Diferenças na cena pedagógica contemporânea: representações da vida indígena na literatura", que conta com financiamento do CNPq (Processo 480494/2010-0), e tem por objetivo discutir algumas representações constituídas em obras contemporâneas escritas por autores pertencentes a

diferentes povos ameríndios, considerando os entrelaçamentos entre o gênero literário e as narrativas orais de diferentes etnias. Interessa, particularmente, nesta pesquisa, investigar como os escritores indígenas tem referendado ou contestado certas representações de índio que se expressam em distintas produções culturais contemporâneas, como também as formas pelas quais se concebe e produz a especificidade daquilo que tem sido chamado de literatura indígena.

A pesquisa conta com um acervo constituído de 180 livros de literatura para crianças, adquiridos ao longo do ano de 2010, com financiamento da FAPERGS. Vale registrar que tais livros foram escritos por 67 autores diferentes e deles participaram 58 ilustradores; 50 editoras respondem pela publicação dessas obras e algumas delas contam com ampla circulação nacional, pois foram integradas ao acervo do Programa nacional Biblioteca da Escola, instituído pelo governo federal desde 1999.

Ao examinar detidamente este acervo, selecionando particularmente os livros de autoria indígena, foi possível observar que o ilustrador que mais se destacava (em razão do número de obras indígenas ilustradas) era Mauricio Negro. Este foi responsável pelo projeto gráfico de obras como *A Caveira Rolante, a mulher-lesma e outras histórias indígenas de assustar; O Banquete dos Deuses; Parece que foi ontem; Outras tantas histórias indígenas de origem das coisas e do Universo; A Primeira Estrela que vejo é a Estrela do meu Desejo e Outras Histórias Indígenas de Amor; A palavra do Grande Chefe, O karaíba* -, de autoria de Daniel Munduruku; *Jóty, o Tamanduá* de Vãngri Kaingang e *Tekoa Conhecendo uma Aldeia Indígena* , escrita por Olívio Jekupé, Ipaty: o curumim da selva, de Ely Macuxi, entre outros.

De posse destes dados, procedeu-se a busca de informações sobre Maurício Negro na internet e verificou-se a existência de um *blog* específico do autor, disponível em: http://mauricionegro.blogspot.com. Neste espaço ele apresenta os livros de literatura por ele ilustrados – incluindo aqueles que serão lançados no ano em curso, disponibilizando imagens constantes de algumas destas obras. Pois bem, neste texto o objetivo é discutir algumas representações de corpo indígena em 20 ilustrações selecionadas do blog de Mauricio Negro.

Sobre o ilustrador – um passeio pelo blog *Feijão Preto*

Maurício Negro é apresentado, em seu *blog*[3], como escritor, ilustrador e designer gráfico que ilustrou, até o momento, mais de cem livros de literatura e participou de diversas exposições e catálogos no Brasil, Argentina, México, Itália, Alemanha, Esvoláquia, Coreia e Japão.

Tais escolhas feitas pelo ilustrador ao compor seus personagens com elementos orgânicos – fibras vegetais, sementes, folhas, cascas de árvore, pena, terra, conchas – associadas à técnica de construção das figuras a partir da queima do material utilizado como suporte principal do desenho, geralmente a madeira, assinalam implicações na produção de texturas e efeitos para a composição da imagem que, depois de dispostos sobre uma superfície plana, de modo a produzir o efeito desejado, são fotografadas. Nesse sentido, o ilustrador vai inventando também uma forma de narrar – e constitui textos imagéticos que podem ser lidos de muitas formas, estabelecendo significados que vão em muitas direções.

Observa-se, por parte do ilustrador, certo movimento de imersão nas culturas específicas nas quais se insere a narrativa indígena. Neste sentido, pode-se destacar uma ilustração constante do *blog* (e produzida para a obra *A primeira estrela que vejo é a estrela do meu desejo e outras histórias indígenas de amor).* Nela, destaca-se uma imagem em pirogravura de uma mulher, e esta não é caracterizada por um estereótipo de índio facilmente reconhecível e amplamente difundido, e sim por pinturas e ornamentos corporais específicos das tradições do povo Karajá. Além disso, a imagem construída assemelha-se às meninas-moças modeladas em barro pelos próprios Karajás. Destaca-se, ao lado, a ilustração e uma fotografia do artefato Karajá referido.





No *blog Feijão Preto*[4] são encontrados os seguintes links: *bio* – no qual se destacam aspectos de sua biografia e informações semelhantes às de um currículo*; News* – link que possibilita visualizar notícias publicadas sobre o autor em diferentes veículos*; books* – no qual se destaca o trabalho de Maurício Negro como coautor de algumas obras de literatura*; Muiraquitãs* –link no qual se apresentam obras de literatura indígena ilustradas por ele, além de alguns vídeos sobre os povos indígenas no Brasil.

[3] Disponível através do endereço eletrônico: http://mauricionegro.blogspot.com, Acesso em abril/2011.
[4] Todas as ilustrações apresentadas no texto são provenientes do site http://mauricionegro.blogspot.com/, acesso em 15 de abril de 2011

As ilustrações consideradas neste estudo estão dispostas, particularmente, no link *books* e no *Muiraquitãs.* Antes, porém, de adentrar na discussão sobre as representações de corpo indígena constituídas neste conjunto de imagens, faz-se necessário mencionar uma importante questão que diz respeito ao suporte no qual se apresentam esses materiais. Conforme Chartier (2001), alguns deslocamentos acontecem nas práticas de leitura, quando um texto (verbal ou imagético) é transportado de um suporte para outro – neste caso, da forma impressa para a forma digital. E tais deslocamentos dizem respeito aos sentidos que se produzem na leitura, aos modos de ler e à própria identidade do leitor.

Com o surgimento e difusão da internet e de tecnologias a ela associadas, ocorreram significativas mudanças tanto nas nossas maneiras de interagir com um texto, quanto no posicionamento do leitor em relação ao texto e aos recursos que ele dispõe. A leitura materializada no livro é remodelada quando entram em cena os recursos digitais e eletrônicos que estão disponibilizados na rede, implicando na construção de novos sentidos, de outras formas de registro, conservação e manipulação dos textos.

Chartier (2001) destaca também que o advento da tecnologia e dos recursos por ela oferecidos – internet, sites, blogs, *web*espaços – propiciaram uma maior circulação de textos, livros, criticas, informações, imagens e potencializam certas características que já se faziam presentes no impresso – tal como a intertextualidade, a intermidialidade. Para ele, o ciberespaço possibilita também a produção de espaços de criação e de compartilhamento de produtos que antes dependiam da mediação de editores, produtores culturais e financiadores. Neste sentido, observa-se o surgimento de muitas formas de expressão e de registro na internet – fotografias, grafismos, textos em verso e prosa, vídeos, depoimentos, uma gama de novas formas de sociabilidade e de produção de identidades. De certo modo, as mudanças que as novas tecnologias provocaram nas formas de ler e escrever na atualidade tem sido consideradas problemáticas, em especial quando o assunto é abordado no âmbito escolar. No entanto, mais do que alterar as formas de grafia da língua, os recursos da internet produzem o que nomeamos de estrutura hipertextual[5] caracterizada por não ser seqüencial nem linear, constituindo outras maneiras de ler, com múltiplas entradas e formas de prosseguir. As

[5] O termo "hipertexto" é compreendido aqui como uma escritura eletrônica não-seqüencial e não-linear, que se bifurca e permite ao leitor o acesso a um número praticamente ilimitado de outros textos a partir de escolhas locais e sucessivas, no ato da leitura.

práticas de leitura em ambiente virtual produzem também outras capacidades, outras relações e conexões que podem ser, ao mesmo tempo, catalisar e dispersar nossa atenção.

De acordo com Bellei (2002) essas novas configurações demarcam diferenças entre os leitores de texto impresso e os leitores do texto eletrônico. Em suas palavras, "o leitor do texto impresso segue a rota prevista pelo autor, da primeira a última página, enquanto o leitor do hipertexto escolhe seus próprios caminhos" (p. 44). Seguinte este argumento, observa-se que no blog de Maurício Negro se exibem, por exemplo, ilustrações de obras de literatura indígena, e estas mesmas imagens constituem certas narrativas sobre as formas de "ser indígena". A leitura dessas imagens pode ser articulada aos textos explicativos, ou aos vídeos que mostram, a um só tempo, discursos de indígenas e cenas da vida cotidiana em certas aldeias. O leitor pode (ou não) estabelecer links entre desenhos, fotografias, imagens em movimento, pode explorar os links e saber aspectos da vida do ilustrador – informações que também marcam nossas formas de olhar/admirar suas criações. Enfim, é um ambiente de múltiplas potencialidades que se apresenta nas "páginas" virtuais de um blog como este.

A escolha deste espaço virtual para realizar o estudo de algumas ilustrações implica pensar também nos deslocamentos que se realizam no olhar de quem realiza a pesquisa – certamente é diferente examinar as ilustrações impressas e sequenciadas em um livro de literatura infantil, ou olhá-las dispostas de modo não sequencial nos links de um *blog*. Neste ambiente virtual, cada uma das 20 imagens selecionadas pode ser considerada separadamente – como um texto que se abre à leitura –, ou pode ser examinada como parte de um conjunto mais amplo, um outro texto, que se estabelece no blog do ilustrador Maurício Negro. Os textos imagéticos aqui examinados participam na produção do que entendemos como sendo "próprio" aos corpos e aos modos de ser indígena. Algumas das representações da vida cotidiana (nossa e dos "outros") figuram como dados naturais, transparentes, como algo que "simplesmente é" e tais noções não se sustentam em grandes considerações teóricas, e sim em ditos, mensagens, imagens muito corriqueiras e muito concretas, incorporadas em nossas formas de pensar.

Corpos indígenas imersos no mundo natural

Para pensar questões relativas aos corpos indígenas e ao modo como o designer gráfico Maurício Negro as representa, faz necessário apresentar, inicialmente, alguns apontamentos teóricos sobre corpo. De acordo com Louro (2008) os discursos habitam e constituem histórica e culturalmente os corpos, produzindo significados para as múltiplas

expressões corporais. Para esta autora a linguagem não se limita a proposições cuja função restrinja-se exclusivamente a descrição de uma ação, uma situação ou um estado das coisas. A linguagem constitui as coisas. Dessa forma, a materialidade do corpo se dá por um conjunto de práticas que são constituídas ao longo do tempo em diferentes instâncias. "É no corpo e através do corpo que os processos de afirmação ou transgressão das normas regulatórias se realizam e se expressam. Assim, os corpos são marcados social, simbólica e materialmente – pelo próprio sujeito e pelos outros" (p. 83). Neste sentido, a autora chama atenção para o caráter constitutivo e cultural daquilo que nós reconhecemos como sendo os nossos corpos.



O corpo tem sido representado muito particularmente através de discursos biológicos, que estabelecem sua vinculação com a natureza. No entanto, Santos (2007) argumenta que apesar de termos um corpo biológico, os sentidos que atribuímos aos corpos são uma construção sócio-cultural. Um aspecto importante a destacar relativamente aos estudos sobre corpo é a ênfase na diferença. Gil (1997) afirma que no corpo dos diferentes se mostra a plasticidade dos conceitos relativos ao corpo, possibilitando pensá-lo como processo. Assim, os corpos indígenas podem ser vistos no panorama de "outros corpos" nos quais se estabelecem e se marcam certas representações culturalmente situadas, mas assumidas (em parte) como se tivessem um alcance universal.

Voltando ao conjunto de imagens selecionadas blog do ilustrador Mauricio Negro para esta análise, observa-se, em particular, que os corpos indígenas aparecem sempre dispostos em um ambiente natural. E tal aspecto se potencializa com as técnicas utilizadas pelo design gráfico – mescla de elementos naturais como fibras, sementes, penas e fotografias de natureza. Apresenta-se e discute-se a seguir alguns exemplos:

Nesta primeira imagem o ser humano é inserido como um elemento integrante da natureza que o cerca – a disposição circular remete a ciclos –orgânicos, de vida – que colaboram para entrelaçar corpo e natureza. Além disso, o formato assemelhado a uma mandala pode remeter a uma suposta integração naturalmente dada, uma visão holística, na qual o homem estaria harmoniosamente integrado ao meio.

Na imagem em destaque a natureza é representada em sua imponência – trata-se de uma clareira aberta em meio a uma mata densa, o que situa os povos indígenas como habitantes destes lugares. As pessoas estão ao centro – e assim poderíamos entender que elas estão no interior, no coração da mata densa. O jogo de cores – da claridade da fogueira à escuridão da mata – também pode nos fazer pensar na proteção que o corpo coletivo (mediado pela cultura) proporciona, frente aos desafios e perigos do mundo natural. Também chama atenção o efeito de fusão entre o fogo e as pessoas, que podem ser vistas também como labaredas, acentuando-se desse modo a noção de pertencimento ao espaço, porém de um modo distintivo – se a mata representa a natureza em si, a clareira, o fogo e a presença humana representam a cultura – a ação do homem sobre o mundo natural, disciplinando-o, moldando-o, recriando-o. Nesta mesma direção, pode-se pensar a imagem



ao lado – e nela, novamente o homem é interserindo na paisagem natural, mas se destaca a sua participação na produção desta paisagem – a casa, a roça, por exemplo, são construções humanas, com uso dos recursos que a natureza oferece. A circularidade nesta imagem nos leva apensar na vinculação com o ambiente e no uso equilibrado do que existe. O corpo da tartaruga, que está na base da ilustração e sustenta os demais elementos pode remeter á permanência, a uma relação duradoura, infinitamente constituída. Ela também nos faz pensar na terra como algo vivo, que se movimenta (embora lentamente), cumpre ciclos e que não seria, então, comandada pelo homem. Há um apelo às narrativas indígenas, que afirmam em alguns contextos a existência de seres que mantém o equilíbrio da natureza – e tal aspecto produz, assim, um borramento entre o natural e sobrenatural.

Há também, em destaque nas produções do designer gráfico Maurício Negro, uma representação da que natureza como espaço aconchegante, acolhedor, receptivo. Nas duas imagens que se seguem pode-se observar a presença humana em perfeito acolhimento:





Na primeira imagem observa-se um menino adormecido, quase em posição fetal, enredado na paisagem e as plantas em seu entorno assemelham-se a um útero, que acolhe e protege o corpo vulnerável e entregue ao sono deste pequeno menino. A perspectiva utilizada pelo ilustrador (que dispõe o corpo entre as ramagens de uma árvore) a iluminação indireta do luar e a escolha de contrastes entre cores claras e escuras nos proporcionam uma sensação de tranquilidade e segurança, no espaço em que ele se encontra tudo é calmo, mesmo estando ele no meio de uma suposta mata densa (que poderia, então ser vista como ameaçadora).

Já na segunda ilustração, podemos ver apenas os pés de um menino, imersos nas águas cristalinas de um riacho. Os peixes parecem nadar em torno dele, sem susto e sem temor – assim, pode-se pensar que o homem não é um estranho, um desconhecido nesta cena natural – ele é parte dela. O movimento circular dos peixes e da água destacam o corpo humano, disposto mais uma vez ao centro, porém de forma equilibrada e não conflitiva. Pode-se dizer que, nestas imagens, a natureza acolhe e se coloca ao alcance e quase à serviço do homem , o corpo indígena é assim, perfeitamente integrado e entrelaçado.

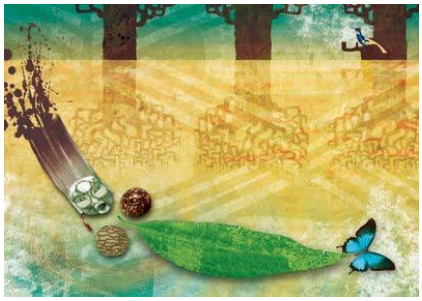
Ainda nesta direção, destacam-se algumas imagens nas quais se realiza uma fusão entre o corpo e seu entorno – o corpo indígena se confunde com as plantas e os animais de seu entorno. Nas duas ilustrações a seguir, Maurício Negro utiliza elementos e fibras naturais (fotografados) para compor então a imagem.

A flor, que abriga e, ao mesmo tempo, constitui o corpo feminino indígena, assemelha-se a uma concha ou a um casulo – que pode fazer pensar em aconchego e proteção. O corpo feminino ocupa o lugar do tendão da referida flor– elemento capaz de assegurar a



polinização da planta – e, então o feminino também se liga à reprodução – fertilidade e fragilidade parecem constitutivos desta mesma imagem. Por outro lado, a cor utilizada para realçar e dar forma à planta é o branco, o que pode também remeter à pureza e à delicadeza da figura feminina. Vale dizer, então, que no entrelaçamento do corpo com elementos constitutivos do mundo vegetal, ele é reposicionado, em um mesmo espaço e em um mesmo nível de relação – e possivelmente de dependência – dentro de um ecossistema. Na ilustração ao lado o próprio corpo feminino (representado por uma sereia) é composto por uma combinação de elementos – desenhos do

rosto em uma casca de planta, traços de tinta constituindo o cabelo, sementes em lugar de seus seios (e adereços corporais como brincos), uma folha verde em lugar de seu corpo, uma borboleta para finalizar a imagem (como barbatana deste corpo meio mulher e meio peixe). A constituição deste corpo – parte da mitologia de alguns povos indígenas, traduzido e apropriado no folclore em lendas como a de Iara – estabelece novamente uma mescla entre o natural e o sobrenatural.



Para finalizar, vale destacar que, no conjunto de imagens selecionadas, a prevalência de certos traços distintivos utilizados para marcar a diferença indígena, em especial uma vinculação entre as personagens e o meio em que vivem. Observa-se que o ilustrador se vale de expressões artísticas específicas de um dado povo indígena para desenhar – e assim definir e marcar – as personagens. Exemplo disso é a incorporação de pinturas corporais específicas de um povo para ilustrar uma história sobre a referida etnia, ou a incorporação de artefatos artísticos e cotidianos de um povo indígena para ilustrar uma obra sobre ele. Assim procedendo, o ilustrador se distancia de um estereótipo comum e genérico de índio, cotejando suas criações em produções culturais específicas e contextuais.

Outro aspecto que se destaca na produção cultural de Maurício Negro, apresentado em exemplos ao longo do texto, é a mescla de elementos naturais, o uso de texturas com material reciclado e de pirogravuras coloridas com pigmentos naturais na produção das imagens – o que permite que se multipliquem as possibilidades de leitura mas, de certa forma, reafirma e reconfigura um enlace tido como indissociável entre índio e natureza.

Referências

BELLEI, Sérgio Luiz Prado. *O livro, a literatura e o computador*. São Paulo: EDUC; Florianópolis, SC: UFSC, 2002.

BONIN, Iara Tatiana; SIMM, Verônica. Imagens da vida indígena: uma análise de ilustrações em livros de literatura infantil contemporânea. *Anais do IX Fórum FAPA: Conhecimento, descobertas e construções*. Porto Alegre: Editora da FAPA, 2010.

CHARTIER, Roger. A aventura do livro: do leitor ao navegador. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

_____. *Cultura escrita, literatura e histórias: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit*. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

GIL, José. *Metamorfoses do corpo*. Lisboa: Relógio D' Água Editores, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SANTOS, Luis Henrique Sacchi. O corpo que pulsa na escola e fora dela. IN: RIBEIRO, Paula Regina Costa; SILVA, Méri Rosane Santos da; SOUZA, Nádia Geisa Silveira; GOELLNER, Silvana Vilodre; SOUZA, Jane Felipe de. (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade: discutindo práticas educativas*. Rio Grande: Editora da FURG, 2007.

GOVERNAMENTO DA APRENDIZAGEM E PREVENÇÃO À CRIMINALIDADE

DAMICO, José – FURG/PPG Educação e Ciência
NICOES, Cintia – FURG (Acadêmica PIBIC)

Eixo Temático: Corpo e as novas tecnologias

Resumo
Apoiados nos estudos de gênero e culturais pós-estruturalistas e na antropologia política, analisamos informações geradas em discussões de grupo e entrevistas com mulheres-mãe do bairro Guajuviras – periferia de Canoas/RS – para discutir elementos, implicados com processos de constituição de identidades masculinas juvenis naquele contexto. Discuto como se organiza e divulga, no âmbito do Pronasci, um conjunto de ensinamentos e propostas a serem desenvolvidas, principalmente na família, a fim de buscar (re)colocar, sobretudo, as mulheres-mães e os jovens no centro desses debates.

Palavras-chave: Juventude, Mulheres, Identidade, Periferias Urbanas.

Abstract
Relying on gender studies and post-structuralist cultural and political anthropology, we analyze information generated in group discussions and interviews with French youngsters from Guajuviras – on the outskirts of Canoas/RS – with a view to discussing elements, involved in the processes of constituting juvenile male identity in that particular context. I have discussed how a set of teachings and proposals was publicized in the Pronasci so as to be mainly developed by the families, thus relocating women/mothers and youth's education into the center
of those debates.

Key Words: Youth, Women, Identity, Urban Outskirts.

Introdução

Nos países ocidentais – incluindo o Brasil – tem se investido no incremento de um aparato jurídico-policial que tem como foco a juventude, objetivando a contenção e a ressocialização daqueles que se desviam e que são reconhecidos como ameaça à ordem social estabelecida (FONSECA, 2004). Pode-se dizer que as leis e as políticas públicas, por exemplo, são também uma prática de governo, uma vez que elas buscam atingir a população como um todo nas questões principalmente ligadas à família e à natalidade.

Focalizamos, ao longo do texto, o que nomeamos genericamente de ações de Estado, que, de forma complementar a outras políticas mais regulares (educação, saúde e assistência social), buscam ocupar, educar, tirar da rua, prevenir e combater os males da violência; enfim, incluir para governar condutas.

São justamente as mutações em torno da presença estatal nas periferias urbanas, agora dominadas pelo paradigma da segurança pública, que atravessam e modulam a aparelhagem

estatal, que constituem objeto deste texto. Nesse contexto, busquei examinar, a partir da analítica da governamentalidade, uma ação programática chamada de mulheres da paz no âmbito do Programa Nacional de Segurança Pública e Cidadania (Pronasci);

No folder explicativo que convida as mulheres do bairro Guajuviras a participar do programa Mulheres da Paz, consta o seguinte texto:

> Em comunidades dominadas pelo tráfico e pela violência, um dos projetos desenvolvidos será o Mulheres da Paz, que capacitará lideranças femininas para se aproximar de jovens em situação de risco infracional ou criminal e encaminhá-los aos programas sociais e educacionais do Pronasci, como o Protejo, o Reservista-cidadão, entre outros. As lideranças serão identificadas em cada comunidade por assistentes sociais ligados ao Pronasci.

Segundo o site do Ministério da Justiça brasileiro, que abriga as informações do Pronasci, duas ações fazem parte diretamente do eixo *Integração do jovem e da família*: as Mulheres da Paz (MP) e o Protejo. É de fato muito interessante e não por acaso que ações de Estado gestadas no âmbito da segurança pública contemporaneamente coincidam com a arte de governar descrita por Michel Foucault há pelo menos 30 anos. O autor destaca que a qualidade fundamental ao bom governo é, justamente, a maneira de conduzir corretamente os indivíduos no interior das famílias:

> Enquanto a finalidade da soberania é ela mesma, e seus instrumentos têm a forma da lei, a finalidade do governo está nas coisas que ele dirige, deve ser procurada na perfeição, na intensificação dos processos que ele dirige e os instrumentos do governo, em vez de serem constituídos por leis, são táticas diversas. (FOUCAULT, 2002, p. 284).

Cabe destacar que o programa, no âmbito do governo federal, é chamado de dois modos: Mulheres ou Mães[1] da Paz (MP). Nessa direção, entendo as Mulheres/Mães da Paz como um investimento que busca educar e posicionar mulheres pobres como mães zelosas e cuidadoras, especialmente através da constituição de uma dada feminilidade que é comum a todas as mulheres. Nesta feminilidade, as diferenças são apagadas, reduzem-se a multiplicidade, a especificidade e o conflito, e a maternidade passa a ser acionada como uma identidade coletiva (SCOTT, 2002).

A mulher-mãe no centro da agenda social

Entre as táticas do bom governo está a família, que passa de modelo a instrumento da arte de governo, já que ela é a via de acesso aos problemas da população. É pela regulamentação moral da vida das famílias e suas condições materiais de existência e transmissão, em especial no ensino das crianças, que se pode governar a população.

[1] Aliás, quando o então presidente Lula começou a chamar a atenção sobre Dilma Rousseff como uma possível candidata para sua sucessão, chamou-a de "Mãe do PAC". Numa alusão à ministra ter "gestado" o plano.

Carin Klein, ao discutir essa tendência no programa Bolsa Escola, esclarece:

> A partir dessa perspectiva, podem-se tomar as estratégias discursivas de "valorização da mulher", utilizadas no âmbito do Programa, para ampliar e/ou resgatar sua "auto-estima". Esses movimentos buscam tanto tomar/tornar mulher = mãe, quanto família = mãe, o que se efetiva, por exemplo, pelo pagamento do benefício e da re/colocação da mulher no centro das políticas públicas, fazendo com que funcione o cumprimento/posicionamento de alguns indivíduos em algumas funções e lugares específicos, dentre outras questões. (KLEIN, 2003, p. 103).

As mulheres-mães mobilizam as noções de responsabilidade e de "compromisso com a comunidade", envolvendo-se na tarefa de aconselhar e educar proposta pelo Pronasci:

> "No início, assusta um pouco." **O que assusta?** "A responsabilidade, mas nós estamos descobrindo que, unidas, vamos conseguir. A união faz a força, e a nossa união vai mudar a realidade da Contel". "É um grande privilégio ser uma Mulher da Paz. Estamos contribuindo para trazer tranquilidade para nosso bairro" [Entrevista, Silvana, 12 out. 2010].

No caso das MP, são as mulheres-mães que, através de cursos de capacitação – que são baseados em formulações de teóricos como Paulo Freire, por exemplo, e em noções por ele desenvolvidas como método dialógico, *empowerment*, educação popular –, são acionadas para que mulheres que fazem parte delas se ocupem de guiar os/as jovens para o *caminho do bem*.

A racionalidade estatal para as Mulheres da Paz é a de co-participação entre a sociedade civil e o Estado. Na opinião de Eudaguimar Viriato (2004, p. 9), "É nesse marco legal e histórico que as políticas sociais públicas estão sendo filantropizadas". Constata-se que o lema presente no discurso estatal é implantar políticas de *bom sentimento*, uma vez que o Estado se utiliza da solidariedade dos cidadãos para desenvolver as políticas sociais.

De imediato, algumas questões chamam a atenção. A ideia parece ser produzir um efeito normalizador em que mulheres/mães passariam a ser referências para jovens de famílias tidas como desestruturadas, que muito provavelmente têm problemas de indisciplina na escola e que fazem uso de drogas ilícitas.

No caso das Mulheres da Paz, o efeito não é diferente: uma oportunidade de trabalho, acréscimo de renda e proximidade de sua casa, além da valorização pessoal que as atividades missionárias que lhe são delegadas produzem.

> **"O que é pra você ser uma das Mulheres da Paz do Guajuviras?"** "É uma chance de cuidar das crianças da minha comunidade. É poder mudar a realidade delas. Cada criança e jovem que conseguimos tirar do tráfico é uma alegria muito grande." [Entrevista, Saioanara, 14 out. 2010].

Desse modo, o poder de normalização atua a partir de formas suavizadas e moduladas, conta com a participação *voluntária* e com a dispensa da autoridade de especialistas para certas tarefas. Não se opera mais sob a referência de modelos exteriores, mas por modulações

entre seus semelhantes. A função de integração permanece a mesma das instituições disciplinares anteriores, diferenciada pela nomenclatura e pela ampliação do espaço de vigilância da instituição para a participação pela inclusão.

Dagmar Meyer, ao refletir sobre a participação das mulheres-mães nas políticas de inclusão, avalia:

> [...] as mulheres tem sido interpeladas, cada vez mais incisivamente, como 'produtoras' de educação e de saúde [...]. Os serviços e os profissionais que implementam essas ações programáticas [...] não só aceitem com 'naturalidade' essa expansão da responsabilidade das mulheres, como agem na direção de desenvolver capacidades, que passam pela educação de seus corpos, para que elas o façam, cada vez mais e melhor. (MEYER, 2009, p. 19).

As Mulheres da Paz, empoderadas e capacitadas, devem contribuir para a vontade de aprendizado da comunidade local, exercendo suas habilidades para que os/as jovens e as famílias resolvam seus conflitos, corrijam suas condutas de um modo mais informal pelo controle social em nível local.

> Tanto os medos da desintegração moral e da instabilidade social projetadas nas qualidades psicológicas da aprendizagem, quanto a resolução de problemas e a autoestima se sobrepuseram às narrativas sociais sobre a desintegração moral da comunidade, da família e do ambiente. Os últimos medos são os pais solteiros, as mães adolescentes e os reincidentes. As categorias desses tipos humanos relacionam-se a outras distinções que funcionam ao mesmo tempo como símbolos do desvio e alvos de resgate. (POPKEWITZ et al., 2009, p. 90).

A solução de conflitos, no entanto, só pode ser constituída por intermédio de uma articulação da racionalidade com noções de agenciamento, progresso, estabilidade e consenso como princípios de governamento da ação e da reflexão. O agente comunitário atual é o indivíduo da deliberação; ele é tomado como um empoderado, aquele que tem voz e é responsável por si mesmo em produzir processos de mudança.

> "Viramos verdadeiras conselheiras na comunidade" **"Como assim?"** Hoje, qualquer coisa que acontece na comunidade mandam chamar a Dona Silvia. Se houve uma briga na família, se o jovem está com alguma dificuldade, se o pai perdeu o emprego, sempre mandam me chamar." [Entrevista, Lurdes, 14 out. 2010].
>
> "No meio do ano tivemos que resgatar três jovens que depois passaram por umas entrevistas. Os meninos que passaram fizeram as oficinas do Protejo. A menina que eu escolhi acabou largando o curso porque conseguiu um emprego de doméstica que paga mais que a bolsa. Mas o que aprendeu foi bom para ela eu tenho certeza." [Entrevista, Odete, 12 out. 2010].
>
> **"Como é pra você participar do projeto?"** "Ah pra mim é a oportunidade de ajudar aqueles que vivem ao meu redor, né. A violência pode estar escondida. Meu trabalho é procurar a fundo, orientar e ajudar a resolver os problemas, pois muitas mulheres vítimas de violência não conhecem as leis e os direitos que têm. É gratificante saber que posso ajudá-las porque quando elas passam a saber, elas mudam." [Entrevista, Lurdes, 14 out. 2010].

As Mulheres da Paz precisam encarnar a ideia de que as mutações presentes na virada do século XX para o XXI não são mais dirigidas somente por obrigações morais e sociais

advindas do exterior, como acontecia antes. A obrigação daquele a quem a oportunidade é ofertada é a de aprender a ler, fazer escolhas e se autorresponsabilizar, e por isso deve ser a de se proteger frente à mudança, à contingência e à incerteza da vida cotidiana. A contingência é domesticada por meio de regras e padrões racionais que situam o/a jovem e a mulher/mãe (como agente de resolução de problemas) e sua participação em espaços cada vez mais definidos como uma infinita escola:

> O paradoxo envolvido na Sociedade da Aprendizagem move-se entre algumas tendências mais amplas, que compreenderiam a sociedade como uma escola, e outras tendências que restringiriam a escola a uma questão de encargo individual – frequentemente expressa, por exemplo, em termos de aprendizagem por toda a vida e em situações extraclasse, autorregulação e empoderamento –, parecendo caracterizar as condições de governamento no início do século XXI. O governamento da sociedade, da nação e do futuro parece fazer esse desvio pelo tema do sujeito (educável). [...]. (POPKEWITZ et al., 2009, p. 86).

Trata-se da disseminação do pensamento educacional que invade todas as esferas sociais e tende a assumir, cada vez mais, o controle de espaços em nome de um futuro sem violência e do indivíduo esclarecido. "A prevenção à criminalidade, a saúde física e mental de uma pessoa e o cidadão do futuro estão todos nas mãos da pedagogia. Todavia, a sociedade da aprendizagem desse cosmopolita inacabado tem seus encarceramentos e internamentos" (ibidem, p. 87).

Carin Klein, ao analisar as posições ocupadas pelas mulheres-mães no âmbito do Programa Primeira Infância Melhor (PIM), em Canoas, afirma:

> Prevalecia, entre elas, um modo de narrar-se que destacava ações, comportamentos e sentimentos comuns, as atividades tomadas como marcadamente femininas, fazendo circular sentidos e a necessidade de agregar-se a outras posições: da "mulher-visitadora abnegada", "engajada", "voluntária", "comprometida", "criativa", "afetuosa", "atenciosa", "que educa". (KLEIN, 2010, p. 80).

As noções de emancipação e de empoderamento funcionam como condição *sine qua non* para que os indivíduos possam exercer suas habilidades individuais e suas capacidades públicas. Ao mesmo tempo, outras posições são conectadas, como comprometida, criativa, afetuosa etc. O futuro funciona como uma prática de governamento. Esse futuro não é algo decretado pelo destino e alheio às nossas próprias atividades, tampouco é um futuro de espaços estranhos ou inesperados contra os quais deveríamos lutar. É um futuro mobilizado para a formatação das pessoas no presente.

A participação de todos

No que se refere ao Protejo, as Mulheres da Paz no Guajuviras foram muito exigidas, uma vez que a casa que abrigaria o projeto demorou além do esperado para ficar pronta. Nisso, a montagem, a contratação da equipe e a organização do programa de atividades também sofreram atrasos, tendo contribuído para que boa parte dos jovens cadastrados

desistisse de iniciar as atividades. Outro problema foi-me relatado por um dos jovens que evadiu do Protejo:

> "Quando comecei a frequentar o Protejo, várias atividades ainda não funcionavam. Ficávamos às vezes sem fazer nada e depois tínhamos que cumprir horário; e aí eu larguei. Era pior que a escola." [Entrevista, Josias, 22 mai. 2010].

Como Josias, todos/as jovens inseridos no Protejo devem cumprir 20 horas semanais e participar de todas as atividades propostas para receber a bolsa-auxílio. No desenho original do programa, esses/as jovens seriam aqueles que cumpriam medidas socioeducativas. Conforme documento do Pronasci (MINISTÉRIO DA JUSTIÇA, 2008, p. 22):

> Projeto de proteção dos jovens em território vulnerável (Protejo) prestará assistência, por meio de programas de formação e inclusão social, a jovens adolescentes expostos à violência doméstica ou urbana ou que vivam nas ruas. O trabalho terá duração de um ano prorrogável por mais um, e terá como foco a formação da cidadania desses jovens por meio de atividades culturais, esportivas e educacionais que visem a resgatar a autoestima e permitir que eles disseminem uma cultura da paz em suas comunidades.

O foco do Protejo é a formação cidadã dos jovens por meio da inclusão digital, de práticas esportivas, culturais e educacionais, visando a elevar a autoestima dos mesmos e a estruturação dos seus percursos socioformativos. No entanto, apesar do acesso ao banco de dados que continha as informações referentes a esses jovens, eles/as não compareceram, o que parece não ter sido um problema que inviabilizasse o programa. Rapidamente, os gestores da Secretaria da Segurança e do Pronasci em Canoas decidiram efetuar uma ampliação de seu público para incluir todos/as jovens que habitam o Guajuviras.

Essa universalização do programa é coerente com o pressuposto de que todos/as jovens de um território *conflagrado* são potencialmente desviantes, ao mesmo tempo em que podem ser disseminadores da mensagem do programa quando incluídos. É nos/as jovens que se buscam *desmedidas* e transgressões para instalar o governo. É nos/as jovens que se experimentam as novas políticas de penalizações, e é neles, também, que se objetiva edificar as práticas de governo, a necessidade de controle e de autocontrole, para que nada saia dos trilhos, dos fluxos.

Foi justamente com a desistência de alguns que as MP tiveram sua primeira e importante missão: buscá-los de volta, segundo uma das pessoas da equipe me disse.

> "Elas, as mulheres da paz, fizeram um ótimo trabalho, daqueles que haviam desistido elas conseguiram resgatar mais de 12%" **Quanto mesmo?** "Ah, isso, uns 12%." [Recordações de campo, Livia, oficineira, 23 out. 2010].
>
> **O percentual é considerado alto por essa oficineira e muito provavelmente pela equipe, mas significa que a cada dez evadidos um foi resgatado. Ou seja, além de não parecer muito, também indica um clima de otimismo entre as pessoas**

que trabalham no projeto, uma espécie de palavra oficial dada a alguém como eu, que estava ali perguntando.

A oficineira, ao incorporar uma linguagem estatística, assume um discurso científico articulado com o léxico científico que perpassa todo o Território de Paz. Ao mesmo tempo, a disposição para um comprometimento pessoal diante dos novos desafios que as ações do Estado propõem é parte significativa do governo contemporâneo das pessoas que atuam nas comunidades periféricas, independentemente de quem seja seu empregador, o próprio Estado ou uma organização não governamental (ONG).

Uma das principais capacitações oferecidas às Mulheres da Paz é o curso de Promotoras Legais Populares, ministrado pela ONG Themis, pioneira no Brasil nesse tipo de formação. Em linhas gerais, o objetivo central dos cursos de formação é capacitar mulheres em noções de Direito, no funcionamento do Estado, na organização das leis, na compreensão da construção social da exclusão e discriminação das mulheres, a fim de que elas criem uma consciência de seus direitos e passem a lutar por sua efetivação.

A atuação das ONGs no atual mercado das políticas sociais pode ser caracterizada por três funções: as assistenciais, as desenvolvimentistas e as relativas às cidadanias. Nessa perspectiva, as ONGs no Brasil atuam como "[...] um tipo peculiar de organização da sociedade. Trata-se de um agrupamento de pessoas, organizado sob a forma de uma instituição da sociedade civil, que se declara sem fins lucrativos, com o objetivo de lutar e/ou apoiar causas coletivas" (GOHN, 1997, p. 60).

Para efetivar a parceria com a máquina governamental, as ONGs utilizam-se de estratégias de educação não formal, seguindo alguns princípios como: apresentar caráter voluntário, proporcionar elemento para a socialização e a solidariedade, visar ao desenvolvimento social. Percebemos que a tendência da educação não formal, junto ao terceiro setor, é *convidar* a sociedade a participar das responsabilidades sociais. Dessa forma, encontramos a campanha dos *amigos da escola*, campanha do *adote um aluno, seja solidário, venha, participe, faça a sua parte*!

Uma das características das novas governamentalidades das periferias urbanas é a participação de todos/as; aquelas/es que possuem determinados conhecimentos podem rapidamente se tornar aptos a fazer a inclusão dos outros/as.

Essa inclusão acontece a partir de um conjunto de mecanismos educadores. Maura Lopes explica da seguinte forma:

> Os *mecanismos educadores* integram maquinarias diferenciadas, não possuem necessariamente uma relação entre mecanismos, mas obrigatoriamente possuem ligação com a forma de vida que os criam como uma necessidade na educação das pessoas. É fundamental que aprendamos nesses movimentos o necessário para que

> possamos garantir, por nós mesmos, as condições para estarmos e para permanecermos dentro de redes produtivas que se mantêm sob uma base de trabalho seja material, seja imaterial. (LOPES, 2009, p. 156).

Ao perguntar a uma das Mulheres da Paz sobre seu aprendizado, Jocélia responde assim:

> **O que você aprendeu no curso?** "Aprendi muito sobre direitos e dicas que podemos dar para as pessoas em situação de vulnerabilidade. É muito bom poder entrar em contato com os jovens, que são o futuro da nossa comunidade." [Entrevista, Jocélia, Mulheres da Paz, 14 out. 2010].

Valéria chama atenção para diferentes aspectos da condição das MP para que possam realizar suas intervenções:

> **Uma das gestoras do programa Mulheres da Paz me disse muito afirmativamente:** "Aqui todas as mulheres que participam das ações são moradoras do Guajuviras, conhecem a realidade das comunidades e falam a mesma língua das pessoas. São mulheres cuidadoras. Elas fazem intervenções e encaminhamentos de jovens em situação de vulnerabilidade social. Todas as ações do programa têm fundamentação pedagógica." [Recordações de campo, Valéria, gestora, 3 nov. 2010].

Ressalto as representações relacionadas com o aprendizado como a atenção às responsabilidades e compromissos, mas sem esquecer qualidades emocionais e pessoais como afetivas, protetoras e participativas, características "inerentes e/ou naturais à maternidade que as legitimam como *cuidadoras*". De acordo com Carin Klein: "Às formas de representar a maternidade, articulam-se as formas de apresentar, descrever, conhecer e delegar, a esse sujeito mãe, atributos e características tidas como as mais verdadeiras." (2007, p. 342).

Outro aspecto que esse programa aciona tem a ver com aquilo que Foucault (2008b) indica, ou seja, que o eixo de articulação existente entre o econômico e o social é a regra da não exclusão. Assim, permite-se pensar que as políticas sociais visam à inclusão para que todos permaneçam nas redes do mercado.

Daí advêm as diversas medidas que reforçam o espectro das intervenções morais ou de segurança. Doravante, não apenas a polícia e a justiça são chamadas a regular condutas e comportamentos, mas também a *autoridade parental* tornou-se objeto de política pública e da economia política. Dos conselhos sobre os direitos e deveres das famílias, os compromissos das prestações sociais através dos programas Bolsa Família e Bolsa Escola, por exemplo, o objetivo é de levar e até mesmo coagir as famílias a participar, a serem incluídos. Trata-se de um processo sobretudo pedagógico, na medida em que promove comportamentos e interfere nas escolhas individuais, informando os perigos da ociosidade, da vagabundagem e dos delitos.

Conforme Alfredo Veiga-Neto:

> Ao querer naturalizar as relações sociais e econômicas ("a mão invisível de Deus"), o liberalismo deixa ao Estado, no máximo, a tarefa de ajustar socialmente o que já estaria impresso na natureza humana. Trata-se de uma lógica que entende a sociedade como um todo que deve ser harmônico pela combinação complementar de seus indivíduos, cada um funcionando como um átomo indivisível, centrado e estável, que é, em si mesmo e ao mesmo tempo, réu e juiz, ovelha e pastor. (VEIGA-NETO, 2000, p. 187).

Desse modo, os dispositivos de segurança têm uma tendência à expansão e à integração de novos elementos, como no caso das Mulheres da Paz, através de seus comportamentos, exemplos e conselhos. O sujeito-parceiro ao qual Veiga-Neto se refere funciona como ponto de apoio e instrumento para que se alcancem efeitos entre a população. A paz representa um tema redentor no envolvimento e no empoderamento, em que a resolução de problemas produz uma cidadania responsável. As redes de comunicação são meios que propiciam a harmonia, isto é, fazemos a paz na medida em que falamos com o outro e nos reconciliamos com o outro ao dizer a *verdade* sobre nós mesmos.

Para Concluir

A prevenção contemporânea à criminalidade, ao delito ou o mau comportamento reinscreve noções de comunidade como uma prática de governamento ou, na metáfora utilizada por Foucault, é como governar um navio: "É se ocupar dos marinheiros, da nau e da carga; governar um navio é também prestar atenção aos ventos, aos recifes, às tempestades, às intempéries etc." (FOUCAULT, 2002, p. 283). Assim, o desvio deve ser corrigido e inibido no nível local. Nesse contexto, o Estado governa dispondo cada um no seu lugar devido. A mãe, a oficineira e o/a jovem infrator permanecem no jogo porque as táticas que os conduzem são específicas para cada posição de sujeito ocupada.

Referências Bibliográficas:

BRASIL. Ministério da Justiça. **Espaços urbanos seguros:** orientações gerais. Disponível em: <http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:ZCjjgELlrmoJ:portal.mj.gov.br/services/DocumentManagement/FileDownload>. Acesso em: 7 set. 2010.

FONSECA, Claudia. Os direitos das crianças – Dialogando com o ECA. In: FONSECA, Claudia et al. (org.) **Antropologia, diversidade e direitos humanos**. Diálogos interdisciplinares. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2004. p. 103-116.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008b

_____. **A governamentalidade**. In: *Microfísica do poder.* 15a. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2002.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos, ONGs e lutas sociais no Brasil nos anos 90. In: GOHN, Maria da Glória. **Os sem terra, ONGs e cidadania:** a sociedade civil brasileira na era da globalização. São Paulo: Cortez, 1997.

KLEIN, Carin. **Biopolíticas de inclusão social e produção de maternidades e paternidades para uma infância melhor**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

_____. Mulher e família no Programa Bolsa-Escola: maternidades veiculadas e instituídas pelos anúncios televisivos. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 29, p. 339-364, dez. 2007.

_____. *"...um cartão [que] mudou a nossa vida"? Maternidades veiculadas e instituídas no Programa Nacional Bolsa Escola*. Porto Alegre/RS:UFRGS. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.
LOPES, Maura Corsini. Políticas de inclusão e governamentalidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 34, p. 153-170, 2009.
MEYER, Dagmar E. Corpo, violência e educação: uma abordagem de gênero. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Diversidade sexual na educação:** problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: MEC/UNESCO, 2009, p. 213-233.
POPKEWITZ, Thomas S.; OLSSON Ulf; PETERSSON, Kenneth. Sociedade da aprendizagem, cosmopolitismo, saúde pública e prevenção à criminalidade. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 73-96, mai./ago. 2009.
VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber. Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000. p.37-69.
VIRIATO, Eudaguimar Orquizas. Estado, política educacional e o terceiro setor. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO, 1., 2004, Maringá, **Anais...** Maringá: Universidade Estadual de Matringá, 2004.

NINGUÉM NASCE TRAVESTI: TORNA-SE!

SANTOS, Rafael França Gonçalves dos[1]

Eixo temático: Corpo e as novas tecnologias

Resumo

Este trabalho pretende apresentar as possibilidades experimentadas pelas travestis que, em Campos dos Goytacazes – cidade do interior do Rio de Janeiro – vivenciam a travestilidade e atuam na prostituição de rua. A partir de um exercício etnográfico e algumas entrevistas tem-se constatado que não existe uma forma única de ser travesti, e tampouco um modelo de associar essa forma à vivência da prostituição. Inicialmente é apresentada uma discussão sobre o processo de construção da masculinidade, que atua como cenário do universo da dominação masculina. Em seguida seguem alguns apontamentos sobre a travestilidade tomada enquanto um fenômeno histórico e político. Finalizando com os apontamentos sobre o a dinâmica de modificação corporal empreendida pelas travestis, e como este processo se dá na cidade de Campos dos Goytacazes.

Palavras chave: travestilidades, corpo, masculinidades

Abstract

This paper analyzes the possibilities experienced by transvestites that, in Campos dos Goytacazes - an inner city of Rio de Janeiro - live through transvestism and experience the work of prostitution out in the streets. From an ethnographic exercise and some interviews, it has been found that there is no way to be only one kind of transvestite, nor a example to associate that shape the experience of prostitution. The article begins by discussing the process of construction of masculinity, which acts as the venue for the world of male domination. Then followed by some notes about transvestism taken as a historical and political phenomenon. Finishing with notes on the the dynamics of body modification undertaken by the transvestites, and how this process takes place in the city of Campos dos Goytacazes.

Key-words: transvestism, body, masculinity

Introdução

A travestilidade é configurada como uma transgressão da ordem "natural" dos sexos, visto que demonstra o quanto a naturalidade reivindicada só é real no próprio discurso que busca legitimar as diferenças sociais na realidade biológica dos indivíduos. Assim, ao travestir-se, o indivíduo, seja ele um homem ou uma mulher, está sujeito às condicionantes do gênero que ele (ou ela) passa a representar. Percebe-se, portanto, que é possível a análise da

[1] Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política da Universidade Estadual do Norte Fluminense – Darcy Ribeiro. Email: rafael.fgs@hotmail.com

travestilidade sob a perspectiva das relações de gênero. Tanto mais, porque tal análise permitem que se compreenda como se dá social e culturalmente a construção dos papéis sociais e sexuais em que são estabelecidas coisas para homens e para mulheres, como universos diametralmente opostos. De forma resumida, com o cuidado de não ser leviano, há de se considerar que o corpo é um espaço político e de grande interesse para a sociedade. Foucault apresenta na coleção *História da Sexualidade*, algumas reflexões sobre investidas feitas sobre o corpo ao longo da história. O corpo da travesti pode ser pensado como parte dessa economia dos corpos, num contexto de disputas políticas. O corpo também é uma construção cultural, social e historicamente localizada, realizável num determinado contexto de condições possíveis; bem como os usos que se faz dele.

A construção da masculinidade

O conceito de gênero tomado enquanto uma categoria analítica permitiu a percepção de que o masculino e o feminino são realidades construídas social e historicamente, não sendo, pois, determinadas pelas características anatômicas apresentadas pelos indivíduos. Desta forma, ao mesmo tempo em que possibilitou um questionamento sobre o papel e a posição da mulher na sociedade, oportunizou uma reflexão crítica sobre o homem e as diversas masculinidades existentes.

Como demonstrou Elizabeth Badinter[2], a masculinidade é fruto de um árduo processo de construção, muitas vezes mais doloroso do que a feminilidade. Em *XY: sobre a identidade masculina*, a autora demonstra como é realizada a difícil tarefa de criação das masculinidades. Recorrendo a uma argumentação psico-biológica, ela destaca que o XY (homem) é produzido no seio de XX (mulher), de maneira que o homem só se faz homem (masculino) na medida em que consegue romper e negar tudo o que é trazido pela mulher (feminino).

Estes procedimentos verificados em sociedades tribais, como os Baruyas da Nova Guiné, estudados por Maurice Godelier, podem ser observados também nas sociedades ocidentais, em outras proporções, é claro. Esta percepção é desenvolvida por Daniel Welzer-Lang[3], ao destacar a casa-dos-homens, ambiente típico de agrupamento masculino em que a dinâmica de interação entre os *machos* indica a construção da masculinidade concebida como

[2] BADINTER, Elizabeth. **XY**: sobre a identidade masculina. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

[3] WELZER-LANG, Daniel. **A construção do masculino**: dominação das mulheres e homofobia. In: **Estudos Feministas**. Florianópolis: UFSC, Vol. 09, nº 2, 2001.

verdadeira. É, pois, um local de aprendizagem para aqueles que ainda não são grandes homens[4]. O esporte, por exemplo, pode ser um destes caminhos

> Aprender a jogar hóquei, futebol ou beisebol é inicialmente uma maneira de dizer: eu quero ser como os outros rapazes. Eu quero ser um homem e, portanto, eu quero me distinguir do oposto (ser mulher). Eu quero me dissociar do mundo das mulheres e das crianças[5].

Evidencia-se com isso que não há um modelo único de masculinidade, e que embora a masculinidade seja um posicionamento que confere poder aos indivíduos que a encarnam, visto que a sociedade ocidental ainda é sustentada pelas vigas do patriarcado, há de se considerar a existência das hierarquias masculinas. "Por mais que se seja um homem, um dominante, cada homem é por sua vez submetido às hierarquias masculinas. Todos os homens não tem o mesmo poder os ou os mesmos privilégios[6]."

O esforço de negação realizado afim de construir o masculino pode ser percebido tanto na adoção de padrões de comportamento que o dissocie do feminino, quanto nas vestimentas, nos cabelo e nos hábitos. A virilidade, por exemplo, um dos valores mais caros à masculinidade, deve ser cultivada cuidadosamente, e compor o aspecto da masculinidade verdadeira, de um homem ativo e provedor. O que implica na assunção de posições no espaço público e hábitos diferentes das mulheres.

Na medida em que se concebe a masculinidade associada a um comportamento sexual compreendido como heterossexual, há de se problematizar o peso da homossexualidade na produção do masculino. Este esforço foi realizado por Badinter que destacou o valor da pedagogia homossexual na Grécia e Roma Antigas[7]. Invocando como argumento explicativo as pesquisas de Foucault, ela pontua que: "Amar os rapazes era prática livre [...] não só permitida pelas leis, mas admitida pela sociedade [...]. Mais ainda, encontrava sólido apoio

[4] Idem. p. 466 - Os grandes homens são aqueles que têm os privilégios exercidos às custas das mulheres e dos outros homens. São vistos com outras mulheres, têm dinheiro e exercem poder manifesto sobre homens e mulheres. Podem ter grande poder político, econômico, militar, religioso, científico; ou ainda associar alguns destes.

[5] Idem. p. 463

[6] WELZER-LANG, Daniel. **Os homens e o masculino numa perspectiva de relações sociais de sexo**. In: SCHPUN, Mônica Raisa (org). **Masculinidades**. São Paulo: Boitempo; Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2004. p. 123

[7] BADINTER, Elizabeth. Op. Cit. p. 78-84

em diferentes instituições (militares ou pedagógicas), era uma prática culturalmente valorizada[8]".

Neste esforço de perceber os comportamentos sexuais historicamente localizados, Badinter recorre mais uma vez às investigações realizadas por Foucault em *A história da sexualidade* para demonstrar que foi somente no século XIX, em que floresceu o saber científico, que a homossexualidade assumiu o estatuto de espécie particular, e o indivíduo homossexual passou a ser considerado como um doente ou criminoso. "A identidade homossexual, tal como a conhecemos, é, portanto, uma produção da classificação social, cujo principal objetivo era a regulação e o controle. Nomear era aprisionar[9]".

Masculinidade, feminilidade, homossexualidade e heterossexualidade são dimensões de classificação e compreensão das realidades humanas, que merecem ser percebidas como campos de disputas, permeados por relações de poder. Aceitar ou não as regras definidas pela sociedade traz implicações diversas. O ato de resistir às determinações, por exemplo, pode render sanções severas. Como será discutido a seguir, há indivíduos que golpeiam a ordem de gênero; nascem biologicamente homens, mas recusam a construção da masculinidade; e recusam a vivência do padrão heterossexual.

Travestilidade: um fenômeno político

Em geral, quando se fala em travestis há uma associação com indivíduos homens que vivenciam o feminino. Estes são rechaçados pelo discurso da dominação masculina, o que supostamente não ocorreria de forma tão veemente com as mulheres que se travestem, como fez a feminista Madeleine Peletier[10]. Segundo ela, as mulheres poderiam buscar na travestilidade uma posição social de maior prestígio; já os homens que, abdicando do privilégio que lhes é concedido pela sociedade e atribuído à natureza, de pertencer ao sexo dominante, e trilham o caminho inverso, pretendendo construir em seus corpos a imagem que carrega a marca da exclusão, são alvos da homofobia. Como demonstrou Bourdieu, a masculinidade é comparada a um tipo de nobreza[11], de maneira que realizar alguma tarefa

[8] FOUCAULT, Michel. Apud BADINTER, Elizabeth. Op. Cit. p. 79-80

[9] Idem. p. 105

10 Sobre o caso de Madeleine Peletier ver a análise feita por Joan Scott em A cidadã paradoxal. (SCOTT, Joan W. A cidadã paradoxal: as feministas francesas e os direitos do homem. Florianópolis, Ed. Mulheres, 2002.)

[11] BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2003. p. 75

considerada feminina é um rebaixamento para os homens; tornar-se mulher então é quase que impensável.

A travestilidade, quando vivenciada por mulheres (XX) parece indicar uma reivindicação de poder. No Brasil, à mesma época em que Peletier se travestia na França, foram registrados casos de mulheres que queriam se fazer passar por homens. Um deles é o citado por Maria Clementina Pereira da Cunha[12]; Antônia era uma mulata que foi presa em São Paulo, na segunda década do século XX, quando tentava se passar por homem afim de poder ter o direito de usufruir de uma herança que havia recebido de seu pai; sem que, para tanto, precisasse se casar novamente. Acabou sendo presa e asilada no Juquery.

Fica evidente que a patologia de Antônia foi a transgressão da ordem de gênero.

> Ao invés de proceder como uma gostosa mulata, produto de prata para se comer com canela, objeto de deleite e desejo masculinos, Antônia escondeu seu corpo em largas roupas de homem. Nem branca e nem negra, nem rica nem pobre, nem domesticada nem fonte de desejo, restaram poucos lugares sociais para Antônia, que terminou seus dias no Juquery, onde, com certeza, acabou por confirmar os prognósticos psiquiátricos[13].

Como demonstrou Judith Walkowitz em *Sexualidades Peligrosas*[14], a travestilidade não é um fenômeno recente; contudo, a partir do século XIX ela ganhou outro status, na medida em que avançavam as lutas feministas e a percepções sobre os valores impregnados nas representações de gênero.

Assim, a ordem de gênero reivindicada para organizar as sociedades e o cosmos, foi utilizada para definir papéis rígidos e em oposição, para homens e mulheres; garantindo privilégios a uns a custa dos outros. Criou-se um cenário percebido por Pierre Bourdieu, como sendo de dominação masculina, em que homens e mulheres estão dispostos hierarquicamente, e pretende-se que todos e todas estejam submetidos ao *homem de verdade*[15]. Se no caso das mulheres essa submissão já seria *dada pela natureza*, aos outros indivíduos, os homens, que recusam sua natureza, a sociedade age de forma nem sempre sutil. Como destacou Welzer-Lang:

---

[12] CUNHA, Maria Clementina Pereira da. **Loucura, gênero feminino**: as mulheres do Juquery na São Paulo do início do século XX. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 9 nº 18, ago. 89/set.89. p. 140

[13] CUNHA, Maria Clementina Pereira da. Op. Cit. p. 141

[14] WALKOWITZ, Judith. Sexualidades peligrosas. In: DUBY, George e PERROT, Michelle. **História de las mujeres em Occidente**. Madrid: Taurus, 1992

[15] Conforme explica Elizabeth Badinter em *XY: sobre a identidade masculina*.

> O paradigma naturalista da dominação masculina divide homens e mulheres em grupos hierárquicos, dá privilégios aos homens à custa das mulheres. e em relação aos homens tentados, por diferentes razões de não reproduzir (ou o que é pior, de recusá-los para si próprios), a dominação masculina produz a homofobia para que, com ameaças os homens se calquem sobre esquemas ditos normais da virilidade[16]

Esta situação pode ser verificada com as travestis que golpeiam a ordem heterossexista, que organiza o funcionamento da sociedade, ao mesmo tempo que desarticula o sistema em que o gênero é concebido como uma projeção do biológico. E é essa a transgressão inaceitável que lhes rende as mais cruéis formas de violência física e simbólica. Verifica-se, em contrapartida, como se fosse uma tentativa de mea-culpa, a incorporação, por parte das travestis, do violento processo de reprodução da sociedade generificada, em que os valores e atitudes associados ao feminino e ao masculino são praticamente imutáveis. Assim, ainda que tenha realizado um processo de resistência à determinação biológica do gênero, pode-se perceber uma tendência das travestis a reproduzir os papéis tradicionalmente designados pela ordem de gênero.

Talvez seja esse processo dinâmico e aparentemente contraditório o responsável pela construção de uma mentalidade de que a ambigüidade é a principal característica das travestis. Além de alimentar um olhar sobre esses indivíduos como seres exóticos e perigosos.

Corpo e gênero na experiência travesti

> A ordem "seja homem", tão frequentemente ouvida, implica que isso não é tão evidente e que a virilidade não é, talvez, tão natural quanto se pretende. A exortação significa, na melhor das hipóteses, que a posse de um cromossomo Y ou de órgãos sexuais masculinos não basta para definir o macho humano. Ser homem implica um trabalho, um esforço que não parece ser exigido das mulheres[17]

Esta fala de Badinter convida à reflexão de que as travestis realizam um trabalho ainda mais complexo, já que precisam esconder os caracteres masculinos que teimam em emergir em cada pelo da barba, a cada vez que tem que falar. Enfim, elas têm de empreender um esforço ímpar para construir e manter um feminino que seja dos mais belos. Talvez por isso, muitas vezes supervalorizam alguns atributos, como o fazem algumas mulheres.

[16] WELZER-LANG, Daniel. 2001. Op. Cit. p 465

[17] BADINTER, Elizabeth. Op. Cit. p. 3

Haveria de se perguntar o que motivaria tamanha disponibilidade por parte das travestis para enfrentar essa batalha diária, que pode se arrastar por toda a vida. Realizando o movimento duplo de afirmar um feminino que originalmente deveriam negar, as travestis sofrem as sanções sociais, como demonstrado anteriormente.

É preciso, pois, refletir sobre o espaço em que se materializa o projeto que é *ser travesti*: o corpo.

> É na materialidade do corpo que todos os poderes, todos os saberes, todos os prazeres e desprazeres se cruzam. O corpo é a sede tanto da sexualidade como do trabalho e de qualquer outra atividade humana. Pela sexualidade o homem se vincula à natureza animal e pelo trabalho se separa dela.[18]

E "evidentemente devemos enxergar o corpo como ele tem sido vivenciado e expresso no interior de sistemas culturais particulares, tanto privados quanto públicos, por eles mesmos alterados através dos tempos." [19] Os estudos históricos têm demonstrado como o corpo tem sido percebido como um objeto de disputa e que, portanto, compõe um cenário em que ocorrem as relações de poder. Assim, em cada período histórico a atenção dada ao corpo foi diferenciada e "(...), o 'corpo' não pode ser tratado pelo historiador simplesmente como biológico, mas deve ser encarado como mediado por sistemas de sinais culturais" [20].

A construção da feminilidade pode ser percebida, pois, como um complexo processo que demanda, além de recursos financeiros, uma disponibilidade constante de disciplinamento do corpo. Dietas, maquiagens, vestuário, pequenas ou grandes cirurgias, enfim, há todo um processo de disciplinamento ao qual se submetem os indivíduos que se dispõem a vivenciar a feminilidade, da maneira como está construída atualmente.

Para Susan Bordo

> Os corpos das mulheres perturbadas apresentam-se como um texto agressivamente descritivo para quem o interpreta – um texto que insiste e exige ser lido como uma afirmação cultural, uma exposição sobre o gênero.[21]

---

[18] MURARO, Rose Marie. **Sexualidade da mulher brasileira**: corpo e classe social no Brasil. 5. ed., Rio de Janeiro: Record/Rosa dos Tempos, 1996. p. 22

[19] PORTER, Roy. História do corpo. In: BURKE, Peter**. A escrita da história**: novas perspectivas. São Paulo: Editora da Universidade Paulista, 1992. p. 295

[20] Idem. p. 308

[21] BORDO, Susan. O corpo e a reprodução da feminidade: uma apropriação feminista de Foucault. In: JAGGAR, Alison e BORDO, Susan. **Gênero, corpo, conhecimento**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, s.d. p. 23

E é com este mesmo intuito que parece ser válido refletir sobre os indivíduos que tendo nascido com atributos associados ao masculino, não seguem esse fluxo, dito natural, e são considerados como transgressores. Tendo em vista que: "Antes de nascer, o corpo já está inserido em um campo discursivo" [22], qualquer atitude que destoe do discurso esperado desse indivíduo, será patologizada ou, no mínimo, tida como anormal; seja ela no campo do gênero ou da sexualidade.

E as travestis são mestras em destoar, sem desafinar, do discurso dominante. A questão fica ainda mais interessante quando se observa que não há uma fórmula padronizada que indique como ser travesti. Em Campos dos Goytacazes, cidade do interior fluminense, as travestis que têm sido investigadas atuam na prostituição de rua no centro comercial da cidade, no período noturno. Não há um número preciso de quantas travestis atuam diariamente, pois o fluxo depende do dia da semana e do período do ano. Em cerca de um ano de pesquisas no campo, com periodicidade semanal, pude constatar o trânsito de cerca de sessenta travestis. Algumas das quais frequentaram poucas vezes, e outras que são praticamente fixas no local. Em todo esse movimento de trânsito notei que as vivências do feminino são muito diversificadas. Como são muitos os casos, optarei por apresentar brevemente três casos de travestis [23].

Adriana é alta, negra e realizou intervenções cirúrgicas em seu corpo. A travestilidade, para ela, é vivida como um meio de estar na prostituição, já durante o dia atua no comércio local, como atendente. Segundo ela sua família não sabe que ela se traveste, pois durante o dia se apresenta como boyzinho[24]. Na rua ela se apresenta com frequência de vestido bem justo, peruca longa e muito bem maquiada, além de lentes de contato verdes. As unhas das mãos e pés não são pintadas com esmalte, como grande parte das mulheres o faz. A raspagem da barba e o "fazer" a sobrancelha são dois dos importantes recursos utilizados por ela. Além disso, ela fez a aplicação de silicone na região do quadril, o que lhe garantiu formas mais curvilíneas, que seu corpo masculino não apresentava. Ela não cita a ingestão de hormônios como possibilidade de ficar mais feminina, mesmo porque destacou que a travestilidade serve

[22] BENTO, Berenice. **O que é transexualidade**. São Paulo: Brasiliense, 2008. p. 29 (Coleção Primeiros Passos, 328)

[23] Os nomes apresentados são fictícios, afim de preservar a identidade destes indivíduos.

[24] Termo que designa o gay que, podendo ou não ser considerado feminino, não vivencia a travestilidade.

à ela como uma possibilidade de atuar na prostituição e assim complementar sua renda, e que não gosta de viver 24 por dia como feminina[25].

Alice é uma das mais jovens que atuam na rua. Ela é branca, tem olhos claros e é bem magra. Seu cabelo ligeiramente alongado é ostentado como sinônimo de poder, e lhe serve com um certo capital. Seu corpo não é tipicamente feminino e ela disse se recusar a tomar hormônios para ficar mais feminina, pois acredita que os hormônios femininos atrapalham a ereção. Embora vivencie a feminilidade cotidianamente, ela apresenta uma preocupação em garantir o funcionamento de seu órgão genital. Além da voz em falsete, Alice usa sempre roupas femininas, sandálias e alguma maquiagem. As unhas também são feitas e pintadas com esmaltes. Há também o processo de depilação que ela faz diariamente.

Ágda é uma das mais femininas da rua; muitos chegam a confundi-la com uma mulher. Seu processo de transformação foi longo. Iniciou com a tomada de hormônios femininos; deixou o cabelo crescer e fez a aplicação de silicone em diversas partes do corpo. Nos seios colocou próteses de silicone. Também realizou cirurgias no nariz e no rosto, afim de produzir formas mais suaves, assemelhando-se às formas femininas. Sua voz também é fina e instavelmente delicada. Embora tenha o cabelo grande, algumas vezes ela coloca apliques capilares para aumentar o volume e fazer uma transformação. Suas roupas, vestidos, saias, calças apertadas, camisetas, destacam seu corpo e acentuam as formas femininas. Para ela, a feminilidade faz parte de sua vida cotidiana, assim como a experiência da prostituição[26].

Esses três casos apontam, preliminarmente, para um amplo universo que tem sido apresentado durante as pesquisas de campo e que serão analisados com maior acuidade a partir das entrevistas a serem realizadas. Por ora, pode-se perceber que a produção do feminino não é tarefa das mais fáceis; e nem sempre as transformações corporais são projetos permanentes, embora o esforço para a manutenção o seja. Algumas optam por intervenções mais profundas, outras consideram esta vivencia como uma passagem, de forma que optam por medidas reversíveis. Analisando outros casos poderiam ser estabelecidos pontos de contato e de divergências entres as formas e intervenções adotadas. A única transformação que parece ser unânime e extremamente valorizada por praticamente todas as travestis é a mudança do nome. Chamá-las pelo nome de batismo, masculino, pode ser recebido como uma ofensa gravíssima. Uma das primeiras ações é o batismo: a escolha de um nome feminino, que muitas vezes vem acompanhado de sobrenomes pouco convencionais. Os corpos em jogo no

[25] Nota do diário de campo obtida em 05 de fevereiro de 2011.

[26] Informações do diário de campo no período de fevereiro a dezembro de 2010.

ambiente da prostituição revelam a multiplicidade de formas, vontades e prazeres. Apresentando a instigante relação entre dois tipos de homem: aquele que se quer parecer viril (o cliente) e aqueles que buscaram se fazer como um projeto feminino (a travesti).

Referências bibliográficas

BADINTER, Elizabeth. **XY**: sobre a identidade masculina. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

BENTO, Berenice. **O que é transexualidade**. São Paulo: Brasiliense, 2008. p. 29 (Coleção Primeiros Passos, 328)

BORDO, Susan. **O corpo e a reprodução da feminidade**: uma apropriação feminista de Foucault. In: JAGGAR, Alison e BORDO, Susan. **Gênero, corpo, conhecimento**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, s.d.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2003.

CUNHA, Maria Clementina Pereira da. **Loucura, gênero feminino**: as mulheres do Juquery na São Paulo do início do século XX. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 9 nº 18, ago. 89/set.89.

FRY, Peter e MACRAE, Edward. **O que é homossexualidade**. São Paulo: Abril Cultural – Brasiliense, 1985.

MURARO, Rose Marie. **Sexualidade da mulher brasileira**: corpo e classe social no Brasil. 5. ed., Rio de Janeiro: Record/Rosa dos Tempos, 1996.

PORTER, Roy. História do corpo. In: BURKE, Peter**. A escrita da história**: novas perspectivas. São Paulo: Editora da Universidade Paulista, 1992.

SCOTT, Joan W. **A cidadã paradoxal**: as feministas francesas e os direitos do homem. Florianópolis, Ed. Mulheres, 2002.

_____. **Gênero, uma categoria útil de análise histórica**. In: **Mulher e realidade**: mulher e educação. Porto Alegre: Vozes, v. 16, (2): 05-22, julho/dez, 1990.

WALKOWITZ, Judith. Sexualidades peligrosas. In: In: DUBY, George e PERROT, Michelle. **História de las mujeres em Occidente**. Madrid: Taurus, 1992.

WELZER-LANG, Daniel. **A construção do masculino**: dominação das mulheres e homofobia. In: **Estudos Feministas**. Florianópolis: UFSC, Vol. 09, nº 2, 2001.

NOVAS TECNOLOGIAS REPRODUTIVAS CONCEPTIVAS: A RELAÇÃO ENTRE TÉCNICA E DEMANDAS SOCIAIS.

AMORIM, Anna Carolina Horstmann
Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC

Eixo temático: Corpo e as novas tecnologias

Resumo: Este trabalho busca ilustrar as estreitas relações entre o campo biomédico das novas tecnologias reprodutivas e as demandas sociais que visam atender aos modelos estabelecidos de casamentos, famílias, parentesco e filiação. Para tal, nos debruçamos sobre as publicidades presentes nos sites das clínicas de reprodução assistida da América Latina. Ressalto que os discursos que envolvem as tecnologias reprodutivas ancoram-se nos entendimentos habituais da reprodução enquanto tarefa feminina, fato estabelecido socialmente e não dado pela natureza imutável do corpo. Com efeito, as tecnologias reprodutivas ganham lugar e legitimidade ao possibilitarem às mulheres sem filhos o ajuste ao modelo vigente de filiação e família. Assim, a intervenção médica abre caminho e a biomedicina assume o controle dos corpos inférteis com a pretensão de estabelecer seu bem estar, seu progresso e sua normalidade.

Palavras chave: Reprodução humana assistida. Gênero. Ciência.

Abstract: This paper seeks to illustrate the close relationship between the biomedical field of new reproductive technologies and the social demands that are intended to respond to established models of marriages, families, kinship and parentage. To this end, we studied the advertisements present in the sites of assisted reproduction clinics in Latin America. I emphasize that discourses involving reproductive technologies are anchored in the usual understanding of reproduction as a female task, socially established fact and not given the unchanging nature of the body. Indeed, reproductive technologies gains legitimacy and place in enabling women without children to adjust to the current model of affiliation and family. Thus, medical intervention opens the way and the biomedicine takes control of the infertile bodies with the intention of establishing their welfare, their progress and normalcy.

Este trabalho pretende elucidar as estreitas relações entre o campo biomédico das novas tecnologias reprodutivas e as demandas sociais que visam atender aos modelos estabelecidos de casamentos, famílias, parentesco e filiação.

Por acreditar que as tecnologias reprodutivas são desempenhadas como um caminho da produção científica, que muitas vezes não é reconhecido como um campo carregado de normatizações sobre os corpos, quando considerados inférteis, sobre a sexualidade, em geral entendida como heteronormativa, e sobre os modelos de famílias férteis, bem como sobre a idéia de filho do próprio sangue, buscamos analisar como se constroem, no cenário das próprias clínicas de reprodução assistida, os discursos que legitimam tais práticas. Esperamos encontrar nestes discursos as bases sociais sobre as quais tais ações deitam raízes. Para tal,

adentramos, através do mundo online, o universo das diversas clínicas especializadas em reprodução assistida filiadas à Rede Latino Americana de Reprodução Assistida (REDLARA). Nos debruçamos sobre o conteúdo publicitário destes sites, em particular no que se refere às informações sobre missões e valores de cada clínica. Encontramos publicidades em 27 sites dos 138 localizados.

Deste modo, apresento uma reflexão preocupada com as relações entre gênero e ciência no que tange à tecnologia destinada à fabricação da vida em laboratório e, em particular, no que se refere aos modos como a biomedicina acirra estereótipos de gênero através de seus preceitos de saúde, bem estar e normalidade que, longe de serem neutros, encontram-se vinculados a normas e valores sociais.

Destaco que para o caso das novas tecnologias reprodutivas, as premissas sociais que regem as atuações científicas são as relacionadas aos entendimentos habituais da reprodução enquanto tarefa feminina, fato estabelecido socialmente e não dado pela natureza imutável do corpo feminino. Assim, o discurso médico/científico configura a legitimidade de um circuito de práticas sociais que são por ele naturalizadas.

As teóricas feministas alertam para a centralidade do corpo e de suas diferenças biológicas nestes discursos médicos dominantes, que pensam tais diferenças como irredutíveis. A diferença sexual pensada como imutável engendra desigualdades e hierarquias de gênero, colocando a mulher em uma posição subordinada, pois presa à sua capacidade corporal e à ideia de que é natural gestar. as teóricas feministas também não se furtam a pensar e a problematizar as práticas, ainda que estas estejam envoltas em discursos sobre suas benesses, como é o caso das novas tecnologias reprodutivas conceptivas. Mesmo após a reivindicação política do domínio de seus corpos pelas mulheres nos anos 1970, acompanhamos nos anos 2000 uma retomada dos pressupostos que acirram as diferenças e desigualdades sexuais e as hierarquias de gênero. Assim como percebemos proliferar os discursos que reafirmam, agora com legitimidade científica, o duo mulher/mãe. A contracepção, que permitiu o controle dos nascimentos por parte das mulheres, pode suscitar os fantasmas da confusão dos sexos, já as tecnologias reprodutivas parecem restaurar a distinção, pois evitam, idealmente ao menos, que uma mulher não se encaixe na categoria mãe (TUBERT, 1996).

Lucila Scavone (2006) nos informa que as novas tecnologias reprodutivas, mesmo que legitimadas pelo viés científico trazem à tona uma série de problemas éticos, políticos e sociais. Exemplares são os casos em que médicos são confrontados com desejos de maternidade de mulheres solteiras ou de casais homossexuais e os definem como desejos

desviantes, por colocarem-se fora do padrão culturalmente estabelecido de parentesco e filiação, ou que se aproveitam de sua condição de fragilidade emocional para acordos econômicos e morais ilícitos.

Lembro que a filosofia também tem seu papel na construção do ideal que une mulher, corpo e maternidade. Jean-Jaques Rousseau,em seu livro Emilio, incentiva as "delícias" da maternidade e dissemina a ideologia de uma nova família, baseada no amor e na felicidade.

Neste sentido percebe-se um apelo aos atrativos e belezas da maternidade. Igualmente, há um direcionamento do olhar para a natureza e se institui que, assim como os animais, a mulher deve seguir seus instintos maternos que lhe determinam cuidar e amar os seus filhos. A família moderna se recentra em torno da figura da mãe e a maternidade torna-se um papel gratificante, já repleto de ideal. Presa neste novo papel, a mulher não mais poderá evitá-lo, sob pena de condenação moral. Define-se, deste modo, a natureza feminina.

Observa-se o aparecimento de um novo ser: a mãe, santificada e valorizada. A mulher encontra seu lugar num universo simbólico que significa e condiciona sua existência. A diferença sexual é ontologizada e ganha contornos de definição a-histórica e imutável.

Tal sistema simbólico que associa a maternidade social com a reprodução biológica torna mulheres sem filhos seres sem inteligibilidade social, seus corpos são despidos de finalidade e sentido. A mulher estéril torna-se a própria negação da natureza, torna-se vazia.

As crescentes demandas pela reprodução assistida revelam que este sistema representativo é ainda a imagem e o cotidiano da maioria das mulheres. O apelo às técnicas pode ser expressivo de suas buscas por significar seu ser. Vemos delimitar-se a pergunta sobre o que é uma mulher. Verifica-se que ainda carecemos de tal definição, já que só nos é inteligível socialmente as categorias homem e mãe e, portanto, ou se é mãe ou se é homem (TUBERT, 1996). Coloca-se então que a mulher infértil questiona o binarismo baseado na diferença sexual relativa à reprodução que só significa o homem e a mãe. Assim, a mulher sem filhos paira na fronteira dos significados.

Em tal lógica, a infecundidade involuntária - entendendo que infecundo é o casal que não possui filhos e que, no entanto, não apresenta diagnóstico de infertilidade - e a própria infertilidade apresentam-se nos discursos médicos como categorias, que expressam problemas ou patologias de cunho clínico. Transformam-se em doenças e abrem caminho para a intervenção médica sobre os processos reprodutivos e em especial sobre os corpos femininos, alvos privilegiados da medicalização.Tais tecnologias parecem reforçar a obrigação de ter filhos, sem os quais a mulher, no contexto de família heterossexual, é percebida como desprovida de sentido. A biomedicina domestica o corpo à moralidade vigente que visa

assegurar os papeis tradicionais de parentesco, pautando-se em uma valorização do biológico e da família heterossexual.Esta relação entre as práticas medico/científicas e os preceitos socialmente estabelecidos sobre o lugar da mulher em nossa sociedade fica evidente quando voltamos nosso olhar para as publicidades presentes nos sites pesquisados.

Sobremaneira, o campo da reprodução humana em laboratório encontra-se carregado de marcadas relações desiguais de gênero, pois a ciência aparece dando suporte e reforçando valores biológicos, fundando um retorno ao que Tamanini (2007, 2008) chama de "ficção biológica", em que a maternidade novamente ganha destaque ao colocar-se como a função soberana da biologia feminina, essencializada em sua condição de ser mulher e travestida de valores do sagrado e do divino. O discurso médico assume o controle dos corpos inférteis, com a pretensão de estabelecer seu bem estar, o seu progresso e a sua normalidade.

Os danos emocionais em decorrência da infertilidade são ressaltados pelos discursos publicitários nos sites das clínicas. Com efeito, o engajamento médico se legitima por sua pretensão de ajudar a natureza devolvendo à mulher os direitos reprodutivos que o tempo lhe tomou, como nos mostram os trabalhos de Marta Ramirez (2006). A maternidade e a filiação consangüínea não apenas se impõem nas propagandas das clínicas como o destino de todo casal, em particular de toda mulher, mas entram para o rol dos direitos reprodutivos, como se pode ver no discurso publicitário da clínica Matrix de Ribeirão Preto que ressalta não apenas o desejo, mas o direito de todo casal a um filho:

"Todo casal tem o direito de ter filhos, ou pelo menos de usar de todos os métodos disponíveis para obtê-los." (Clínica Matrix)

A maternidade entra para a lista dos direitos sexuais e reprodutivos, como se a ausência de filhos fosse capaz de imputar sérios riscos a constituição física da mulher, porém, um direito transvestido porque no contexto dessas clínicas, não está auferido a uma escolha, "filhos quando eu quiser, se eu quiser", é uma imposição da natureza. No entanto, o único risco que a infecundidade, voluntária ou não, evidenciou provocar é a dor psicológica da mulher que não consegue lugar na ordem simbólica e social estabelecida ao não definir-se enquanto mãe. Tal discurso acentua os processos de estigmatização que recaem sobre a mulher que opta por não ter filhos, ou que não os pode ter, e, que se vê cercada de informações que enaltecem e sacralizam a mãe, reforçando a anormalidade da mulher infecunda.

No universo da reprodução levada ao laboratório destacamos que a ajuda à natureza aparece como base sobre a qual as práticas encontram sua legitimidade. Sendo a maternidade o destino natural de toda mulher, a intervenção médica que visa promovê-la torna-se desejada

e até incentivada. O discurso abaixo, retirado do site da clínica curitibana Feliccita, é exemplar na elucidação das bases sociais onde as novas tecnologias reprodutivas conceptivas desejam fundar seus alicerces:

"Realizar o sonho de casais, deixando as famílias mais completas e felizes." (Clínica Feliccita)

Vemos o discurso publicitário recorrer ao ideal da realização familiar ao possibilitar a instituição desta microssociedade, onde a mulher impera soberana usufruindo das vantagens que o mundo público não pode lhe oferecer. O principal objetivo da clínica é devolver à mulher sua função e o seu lugar no mundo, pois, com filhos ela deixa de ser vazia e passa a ter uma sombra, vale dizer, se torna completa e feliz.

Lembro que 24 das 27 clínicas com publicidades e informações sobre seus valores e missões enfatizam o significados de sua existência e a base do seu proceder na tentativa de auxiliar o casal infértil que sonha não apenas, mas possui o direito de constituir família, como nos mostram os exemplos supracitados. Já as questões relativas à saúde da mulher aparecem nas publicidades de apenas 2 clínicas. A pouca menção à saúde da mulher esclarece-nos que este não é o foco central das novas tecnologias reprodutivas que visam regulamentar e normalizar os corpos fora da norma porque inférteis e não adentrar o terreno da saúde feminina ou das implicações que a alta taxa de medicalização impõem sobre seus corpos. Portanto, objetivos como este: "Proporcionar através de tecnologia e desenvolvimento científico um atendimento de qualidade, humano e personalizado, visando a saúde da mulher em primeiro lugar." (Clínica Clinimater) se apresentam enquanto minorias e estão, muitas vezes, relacionados a clínicas dedicadas a saúde da mulher e não somente aos tratamentos de reprodução assistida, como é o caso da clinica Clinimater de Santos, que realiza tratamento diversos para a mulher, incluindo o acesso as tecnologias reprodutivas.

A guisa de conclusão, pudemos perceber por meio da pesquisa empírica nos sites das clínicas que o campo das novas tecnologias reprodutivas encontra-se bordado pelas concepções e valores daqueles que as produzem e que, assim, não se encontram isentos de ideologias e de estereótipos de gênero. Este campo legitima-se por um discurso pautado no estabelecimento da normalidade e bem estar dos seres.

Ainda que as teóricas feministas venham desde os anos 1970 reivindicando o controle sobre seus corpos, os discursos médicos dominantes ainda encontram meios de engendrá-lo em concepções acerca de sua natureza instintiva que atrela a mulher a sua natureza reprodutiva ao mesmo tempo em que equipara fertilidade/maternidade e saúde.

Lembramos que as publicidades, ao ressaltarem os valores tradicionais imbricados na reprodução e ao definirem tais valores como bases nas quais assentam suas práticas, acarretam a imposição de modelos estabelecidos de família, parentesco e filiação. E, com efeito, legitimam-se por um discurso pautado no estabelecimento da normalidade e bem estar dos seres. Coloca-se que olhar para estas publicidades resulta em frutíferos debates que pretendem visibilizar as bases onde as diferenças continuam a ser estabelecidas hierarquicamente em termos de certo e errado e onde a complexidade das experiências sociais ainda não são abarcadas.

Referências:

RAMIREZ, Martha Célia. Do Centro à Periferia: os diversos lugares da reprodução nas teorias de gênero. In: ALMEIDA, Heloisa Buarque de; COSTA, Rosely Gomes; RAMIREZ, Martha Célia; SOUZA, Érica Renata de. (Coord.). Gênero em Matizes. Bragança Paulista, 2002. p. 115-152. (Coleção Estudos CDAPH. Série História & Ciências Sociais)

SCAVONE, Lucila. Tecnologias Reprodutivas: novas escolhas, antigos conflitos. In: Cadernos Pagu. Campinas, UNICAMP, n.10, p. 83-112, 1998.

TAMANINI. Marlene. Tecnologia de óvulos y espermatozóides para sexaje de embriones. In: TAMANINI, Marlene; CARVALHO, Marília Gomes (orgªs). Diversidad cultural, gênero y tecnologia: um abordaje interdisciplinaria. Curitiba: UTFPR, 2006b. p. 121-14.

_____. AMORIM Anna Carolina Horstmann. Como se vendem as novas tecnologias reprodutivas conceptivas: uma análise da tecnologia do proceder científico na América Latina. In: VIII Reunión de Antropología del Mercosur, 2009, Buenos Aires, Argentina. Gt 53 cuerpo e biociências: ROCA, Alejandra R.; ROHDEN, Fabíola; SANDRINE, Paula Machado; KNAUTH, Daniela Riva. Anais... Buenos Aires: Argentina, RAM, 2009. 1CD ROM.

_____. STRAUBE, Kathia. Do estigma da infertilidade às novas tecnologias conceptivas: reflexões sobre as experiências de casais. In: VII Reunión de Antropología del Mercosur, 2007, Porto Alegre/Brasil. CARVALHO, Marilia Gomes; MAFFIA, Diana. GT 20 - Gênero, ciência e tecnologia: desafios contemporâneos. Anais...Porto Alegre:Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007c. 1 CD ROM. (ISSN). 19817088.

TUBERT, Silvia. Mulheres sem sombra: maternidade e Novas tecnologias Reprodutivas. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 1996.

O CORPO CONFORMADO: A PERFORMANCE COMO DESCONSTRUÇÃO

PAIM, Claudia[1]

Eixo temático: o corpo e as novas tecnologias

Resumo: A performance desde as artes visuais pode ser tanto um instrumento de indagação sobre o corpo e suas formatações sociais como ferramenta para revelar e desconstruir os condicionamentos impostos pela educação social e familiar. Na performance contemporânea se utiliza vídeo e fotografia em seus processos híbridos buscando potenciar o corpo em sua humanidade.

Palavras-chave: Performance – corpo – desconstrução

Abstract: The performance from the visual arts can be both an instrument of inquiry about body and its social formatting as a tool to deconstruct and reveal the conditions imposed by social and family education. In contemporary performance the use of video and photography in their hybrid processes seeks potentiate the body in its humanity.

Este texto parte da experiência de criação e apresentação de duas performances específicas: *Carta* e *tenho medo de quem só quer o meu bem.* Sendo assim, as reflexões aqui apresentadas partiram da realização destes trabalhos compreendendo, entre eles, um intervalo de tempo de três anos – tempo de maturação. Mesmo com referências tão pontuais há, entretanto, algumas questões que são importantes para se pensar sobre a performance e o corpo contemporâneos. É importante sublinhar ainda que o lugar de onde se fala é a arte contemporânea. *Carta* foi performada duas vezes: em 2007, na Galeria Vermelho, São Paulo, durante a *Mostra de Performances VERBO* e, em 2010, na Galeria de Arte do DMAE, Porto Alegre, durante o evento *Plataforma Performance*. Já *tenho medo de quem só quer o meu bem* foi realizada em Belo Horizonte, em 2009, durante o *MIP2 – II Manifestação Internacional de Performance.*

A escolha específica destas duas *experiências-trabalho* para servirem como motor para a reflexão e escrita sobre certas questões se deve à constatação de que elas tratam entre si de temas análogos, podendo ser analisadas em conjunto e, também, por levantarem problemas comuns a ambas, mas que reverberam no campo expandido da performance.

[1] Artista visual atuando sobretudo com performance, vídeo e fotografia. Doutora em História, Teoria e Crítica da Arte, professora no curso de Artes Visuais da FURG e pesquisadora do CNPq.

A performance como *experiência-trabalho*

A experiência como algo da ordem do vivencial. Em performance, é a colocação do corpo em ação. É o ato e o que ele imprime no corpo (ou faz brotar) como sensação, percepção, conscientização. O corpo do performer e também os corpos de quem o assiste são experimentados em um contato recíproco. Sendo assim, a ação é, ao mesmo tempo, reação: a ação é pré-concebida pelo performer que, ao realizá-la, está submetendo seu corpo ao impacto da presença e da resposta dos outros corpos e reagindo aos mesmos. Corpo a corpo.

A postura, a maneira de oscilar o peso em uma perna e outra, o movimento das mãos, a atenção focalizada ou não, os olhos que fogem ou sustentam o olhar, os silêncios, a movimentação dos outros corpos no espaço... Estes são alguns dos indicadores externos capturados pelo corpo que performa. Vale sublinhar que estes sinais não são avaliados de forma consciente durante a performance. São percepções, impressões que só passam ao plano da consciência após sua apresentação, em uma etapa posterior que é a da reflexão sobre o trabalho realizado. Por isto é que a performance é uma *experiência-trabalho*. Colocar o corpo em ação, provar do momento em que o processo acontece – isto é a própria performance, é a co-existência no espaço e no tempo da experiência e do "trabalho final".

A performance *Carta* parte da apropriação da *Carta ao Pai*, de Franz Kafka, que a escreveu como um desabafo, uma confissão ao pai. Porém, ao que se sabe, ele nunca teve coragem de entregá-la ao seu destinatário. Fiz uma cópia manuscrita de todo o texto alterando o gênero do masculino para o feminino: do filho ao pai torna-se da filha para a mãe. Esta cópia é realizada antes da performance propriamente dita e, como é feita à mão, leva dias em sua execução. É como se fosse uma parte "privada" do trabalho: não ocorre na presença do público. A performance consta da leitura em voz alta desta carta, ao término da mesma há a abertura e sustentação dos braços em cruz, o final é ditado pelo limite de exaustão do corpo (fig. 1 e 2)



Fig.1. *Carta*, 2007. Galeria Vermelho, São Paulo.



Fig.2. *Carta*, 2010. Galeria de Arte do DMAE, Porto Alegre.

A performance *Tenho medo de quem só quer o meu bem* consiste em comer compulsivamente e, ao mesmo tempo, falar frases que escutamos durante a infância sobre a alimentação e sua relação com a saúde, a beleza e o crescimento, por exemplo. Uma trilha composta pelo compositor Ulises Ferretti faz uso de sons que evocam o mundo infantil e, simultaneamente, trabalha junto com o corpo para tensionar a ação. Esta performance também é levada até o limite do corpo da executante[2].

Ambas as performances tratam da educação familiar em sua ambigüidade. Do amor que pode ferir, deformar, con-formar. São trabalhos que revelam tanto o abismo como a ponte

[2] Seu registro pode ser visto em claudiapaimperformance.blogspot.com, onde há também documentação sobre outros trabalhos recentes. É importante ressaltar a relevância dos documentos e do registro no campo da performance: vídeo e fotografia são recursos bastante usuais e, não raro, esta documentação quase adquire independência em relação a presença física do performer. Não podemos esquecer ainda da videoperformance e da fotoperformance que são práticas artísticas que usam a tecnologia integrando-a aos trabalhos.

existentes entre o adulto e a criança. Em *Carta*, evidenciam-se as deformações que a educação provoca mesmo mirando outro alvo, é a instauração do abismo... *Tenho medo de quem só quer o meu bem* mostra o contato cotidiano e direto que molda a maneira de perceber o próprio corpo e o mundo, é a imposição de uma ponte e da sua travessia diária.

Estas duas *experiências-trabalho* tocam ainda nas seguintes questões que serão desdobradas a seguir: a importância da performance como ação de um corpo que não está vendendo nenhuma mercadoria; a performance como resistência; a construção da performance e, por fim, o limite do corpo.

Corpo próprio

O corpo do performer tem uma potência que é adquirida pela sua distância em relação aos corpos cuja imagem é apresentada exaustivamente em todos os lugares. Esta imagem é a de um corpo idealizado: sem identidade, sem marcas, sem nome. Além disto, ela sempre está a serviço de algum interesse mercadológico. Na performance, ter corpo próprio significa que ele não é instrumentalizado, sugado pelo capitalismo e posto a serviço da venda de algum produto ou idéia. É corpo-carne. Corpo-vida. É o corpo que gagueja, sangra e dói. Des-idealizado o corpo que performa é um instrumento para a execução de uma idéia. Aqui, se trata de propor um pensamento sobre o amor revelando-o como força. Aqui, se usa o corpo como meio – a fragilidade a que se chega pelo esgotamento e pela saturação saindo pelos poros deste corpo e entrando pela pele do outro.

Na performance, o corpo realiza uma ação em um tempo próprio. Tempo do ritual, de capturar a atenção e de jogar com diferentes níveis de concentração. Muitas vezes não há narrativas que obedeçam ao linear encadeamento de início-meio-fim. Performances, inclusive podem ser interrupções nesta lógica.

Em *Carta* é um corpo que oscila entre o cristal e o aço: a fragilidade e a vulnerabilidade pautando a sua forma de apresentação, mas a ação final testando a resistência de seu material (pode ser pensado também como corpo martirizado). Já em *tenho medo de quem só quer o meu bem* é apenas um corpo que busca ser percebido em sua humanidade: parte de um "clichê" feminino e se desnuda para sublinhar o fato de ser um corpo ordinário de mulher – comum a todas (fig. 3 e 4).



Fig. 3. *Tenho medo de quem só quer o meu bem,* 2009. Belo Horizonte.



Fig. 4. *Tenho medo de quem só quer o meu bem,* 2009. Belo Horizonte.

A resistência ao corpo conformado

Con-formado: ter determinada forma, estar de acordo com um modelo exterior, ter-se adaptado. Conformado significa ainda resignado, sem resistência. A educação, em suas diferentes esferas, modela os corpos. Na escola e em casa somos treinados para sentar, andar e até mesmo para amar de determinadas maneiras. É o corpo conformado. Corpo que se dobra a modelos que lhe são estranhos, mas aos quais se rende (porém não pacificamente, sempre algo escapa e se manifesta intempestivamente causando estranhezas e também tornando algo seu).

A idéia das performances aqui comentadas nasceu justamente como algo que não se con-forma. É da percepção de que a educação modela o corpo que elas brotaram. Surgiram para falar disso. Criaram um corpo próprio para a performer e visaram criar um também para cada pessoa presente. Sempre que se obtém do outro uma resposta física a uma performance, se chegou a um corpo in-conformado. Corpo responsivo – com respostas próprias, descontroladas, inesperadas. Corpo que escapa à regra, que escorre (mesmo que gota a gota) por algum (necessário) vazamento.

A construção da performance: partitura para o corpo

Estas performances foram exaustivamente construídas. Os detalhes foram pensados em função da idéia principal. As ações foram experimentadas previamente, ensaiadas, cronometradas e estudadas diante do espelho. Os elementos utilizados eram portadores de significados específicos. Como o corpo se apresentava era também o resultado de longo tempo de gestação, sem contar a preparação física que antecedeu a cada uma.

Em *Carta*, o objetivo era que o corpo alcançasse a idéia de vulnerabilidade. Com a observação de diferentes performances tornou-se evidente que o corpo nu era menos vulnerável que aquele que foi usado: sem a parte inferior da roupa. Ainda foi agregada a urina como mais um elemento da performance e assim foram somando-se também a corda que amarrava os pés e a bacia onde eles ficavam de molho. Para finalizar a performance, sair do espaço caminhando, apesar da exaustão, também reforçava a relação entre fragilidade e resistência.

Para *Tenho medo de quem só quer o meu bem* foi pensado um figurino que representasse a idéia de uma "mulher-padrão". Adaptada e moderada: a roupa rosa-claro, o cabelo em um penteado discreto, a maquiagem delicada e o andar pausado. Todos estes elementos que indicavam um comedimento sofriam uma perturbação pela ação crispada, rápida, compulsiva. O uso de microfones para amplificar a voz e os sons dos alimentos ao serem triturados na boca e a emissão da trilha sonora foram importantes aliados para provocar interferências na percepção.

Então, o corpo da performer não era espontâneo, ele foi pensado e para ele foi escrita uma partitura que, por sua vez, não é simplesmente a expressão de algum "eu interior". Corpo-construção para desconstruir corpos idealizados por outros que não nós.

A comunhão através do limite

Para finalizar, uma última questão: o que pode fazer o corpo do performer e o de quem assiste entrar em sintonia? Não é por que tenho um corpo que comungo com outros corpos. A vida e a convivência seriam mais simples se fosse assim, mas parece que o ser humano precisa de algo mais do que a constatação de sermos feitos da mesma matéria. No caso das performances comentadas o que uniu o corpo da performer a cada um dos outros corpos presentes foi a prova do seu limite, de ter experimentado sua margem. Publicizar esta fronteira, testar em público o limiar do suportável é algo que faz os corpos que assistem também participarem de forma intensa. Contágio. Respiração suspensa. A pele como interface.

Tanto *Carta* como *tenho medo de quem só quer o meu bem* tiveram a pretensão de capturar a atenção do público e buscaram mexer, alterar em cada um a percepção do próprio corpo. Torná-lo mais evidente, mais presente e, assim, trazê-lo à tona.

Referências:

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro, Ed. 34, 1992.

FONSECA, Tânia M. Galli; KIRST, Patrícia Gomes. Cartografias e Devires: a construção do presente. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2002.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo.* Petrópolis: Vozes, 1986.

POLÍTICAS DO PÓS-HUMANO E DA PÓS-SEXUALIDADE[1]

COUTO, Edvaldo Souza
Universidade Federal da Bahia -UFBA

Eixo temático: Corpo e novas tecnologias

Resumo: O estudo discute abordagens sobre o estatuto do humano, sua desqualificação e requalificação na cibercultura; faz incursões nas transformações aceleradas do humano, do corpo e do sexual, a partir das revoluções tecnocientíficas e biotecnológicas que prometem a plena realização individual e coletiva, a felicidade técnica de viver; analisa as construções do pós-humano e da pós-sexualidade. O foco de investigação são as chamadas sexualidades sem corpos como poéticas tecnológicas digitalizadas. O trabalho conclui que as políticas do pós-humano e da pós-sexualidade também têm as suas contradições, e as extraordinárias confusões que prometem o gozo eterno não excluem os resíduos corporais e as sexualidades consideradas anacrônicas; aponta que esse é um campo fecundo para os estudos sobre corpo, gênero e sexualidade na atualidade; um campo que desafia, sobretudo, os educadores diante da vida digital.

Palavras-chave: Corpo. Pós-humano. Pós-sexualidade.

Abstract: This study discusses approaches to the state of the human, its disqualification and re-qualification in the cyber-culture. It taps into the accelerated transformations of the human, the body and the sexual, from both techno-scientific and bio-technological revolutions that promise total individual and collective achievement, the technical happiness of living. It analyzes the constructions of both the posthuman and post-sexuality. The focus of this investigation is the so-called bodiless sexualities as digitalized technological poetics. The study has concluded that the policies of the posthuman and post-sexuality also have contradictions, and the extraordinary confusions that promise the eternal delight do not exclude either body wastes or sexualities regarded as anachronous. It points out that this is a fecund field for studies of body, gender and sexuality nowadays, a field that mainly challenges educators in digital life.

Keywords: Body. Posthuman. Post-sexuality.

Introdução

São cada vez mais íntimas as relações entre as chamadas novas tecnologias, de informação e comunicação, médicas e biotecnológicas, e o corpo. Elas modificam e de certo definem o que é o corpo e a sexualidade nesses tempos de cibercultura avançada. Nesse contexto de múltiplas e fecundas confusões entre a carne e seus artifícios, este estudo discute

[1] Esse trabalho apresenta alguns resultados parciais da pesquisa de pós-doutorado, em andamento, intitulada "*Cibercultura e educações. Um estudo sobre a virtualização dos corpos, das sexualidades e das narrativas pessoais*", que desenvolvo no GEERGE – Grupo de Estudos em Educação e Relações de Gênero, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob a supervisão da Profa. Dra. Dagmar Meyer.

abordagens sobre o estatuto do humano, sua desqualificação e requalificação na cibercultura; faz incursões nas transformações aceleradas do humano, do corpo e do sexual, a partir das revoluções tecnocientíficas e biotecnológicas que prometem a plena realização individual e coletiva, a felicidade técnica de viver.

Para desenvolver esses argumentos, o trabalho foi estruturado em dois tópicos complementares: em "Políticas do pós-humano" demonstra que o ciborgue realiza antropologicamente a transfiguração do humano e, a partir daí, conceitos como o de pós-humano e transhumano entram em cena. Em "interfaces dos corpos, das sexualidades e das tecnologias digitais", discute as simbioses nas práticas e signos sexuais que circulam abundantemente por toda parte. Investiga aspectos das chamadas sexualidades além do sexo, fora da reprodução e do prazer. Sexualidades sem corpos como poéticas tecnológicas digitalizadas.

1. Políticas do pós-humano

As políticas do corpo ciborgue estão no centro dos questionamentos sobre o que é ser humano no século XXI. A paisagem antropológica na cibercultura é impressa pela predominância da tecnociência, com predomínio da biotecnologia, e reinveste os sujeitos de outros poderes, pois todos somos diretamente afetados pelas reconfigurações velozes em andamento. Nesse contexto, nos deparamos com os renovados devaneios, desesperados para uns, criativos para outros, sobre as transfigurações do humano e o nosso vocabulário se enriquece a partir dos corpos e seres híbridos, assinalados pela heterogeneidade tecno-orgânica. A partir daí entra em cena o pós-humano.

O diagnóstico de que o presente é a era do esgotamento do humano é cada vez mais aceito. O avanço exponencial das possibilidades de interferência técnica no corpo e nos genes expõe o nosso desconforto com um certo projeto antropológico e filosófico de homem/mulher, ligado ao conceito moderno de sujeito, que valorizava a autonomia das ações, a autodeterminação e a autenticidade de si mesmo, a individualidade singular. A partir desses valores eram organizadas as lutas políticas e os modos de vida. Porém, a ideia do esgotamento do humano corresponde ao fim dessa metafísica moderna. E agora, graças às tecnologias de ponta - com a biológica sintética, que pretende criar a vida artificial; a convergência das nanotecnologias, das biotecnologias, das técnicas da informação e das ciências cognitivas - é preciso, como assinala Virilio (1996), proceder à passagem da evolução biológica para a evolução técnica, onde o humano dará lugar ao pós-humano.

A expressão pós-humano é usada desde 1988, quando Hans Moravec passou a falar de um mundo pós-biológico marcado pela liberação do pensamento até então escravizado por um corpo mortal. No começo dos anos 1990 Stelarc passou a desenvolver a tese do corpo obsoleto, a tese de que o corpo deve romper e transgredir seus limites biológicos, culturais e planetários. Isto significa compreender que o corpo é uma coisa imperfeita e débil que deve ser construído tecnicamente perfeito e potente. Essa tarefa de equipar tecnicamente o corpo, de convertê-lo num ciborgue, faz com que os experimentos e as combinações sejam sempre bem-vindas.

Stelarc se considera um arquiteto dos espaços interiores, um provocador de mutações, um exemplar transformador da paisagem do humano. Em suas performances a presença da máquina é o que pode devolver algum sentido ao corpo, garantir a sua funcionalidade espetacular. É preciso converter-se em um ciborgue para o corpo ser um show de energia e desempenho em qualquer situação e circunstância (GOELLNER e COUTO, 2007, pp. 117-123).

Como a tecnologia é cada vez mais miniaturizada e biocompatível, pousa, invade e se instala no interior do corpo, fazendo com que a dinâmica corporal seja cada vez mais determinada pela presença das próteses. O artista está convencido de que a estrutura fisiológica do corpo determina sua inteligência, memória e sensações. Modificá-la e ampliá-la tecnicamente são meios para redimensionar a percepção e a existência da realidade corporal nesses nossos tempos.

Para Stelarc (1997), estamos no fim da filosofia e da fisiologia humanas. O homem não se define mais pelo natural nem pelo animal, mas pela tecnologia. Assim, o pós-humano é definido pela fisiologia biotécnica e o corpo deixa de ser um sujeito de desejo para ser um objeto de projeto. Reprojetar tecnicamente o corpo é redefinir o que é o humano e adaptá-lo para que possa interfaciar com seu ambiente tecnológico. As pressões pela reengenharia corporal estão por toda a parte. O corpo projetado e ampliado incessantemente faz parte da evolução pós-humana, a que se programa, controla, expande, redesenha e atualiza por meio de próteses e softwares de alta tecnologia.

Desde a metade dos anos 1990 que a expressão pós-humano se tornou corrente em publicações e exposições de arte. Embora tenha conotações diferentes, de modo geral é usada para se referir a uma realidade de construção e reconstrução do corpo como parte de um circuito integrado de informações. O termo às vezes é substituído por transhumano, sempre no sentido de que a condição atual é de um humano mais que humano.

Esse estado de coisas ressalta a compreensão de que o que constitui o ser humano passa por profundas transformações. Essas transformações se sustentam em apelos sinestésicos do corpo que se refaz em múltiplas conexões dos sentidos com as incontáveis possibilidades dos sistemas biotecnológicos e digitais. Nesse panorama do humano sempre assistido e expandido por máquinas e sottwares a sensibilidade é feita cada vez mais em ambientes online. E sem eles já não existe reinvenção da vida.

O pós-humano é a conectividade progressiva e irreversível dos sistemas biológicos e artificiais. É a condição humana expandida pelas tecnologias. Diz respeito ao agir, pensar e sentir de um sujeito cada vez mais acoplado a ambientes artificiais e digitais. Diz respeito à vida que se configura a partir de estreitas e criativas interfaces com as tecnologias, pois as interfaces ampliam a sensorialidade, a inteligência e a memória, potencializa a cognição e a ação de pessoas em situações antes inalcançadas. O pós-humano diz respeito à existência remota, às fronteiras difusas que reposicionam o corpo nas ciberzonas da interface e da extensão, dos limites genéticos para a extrusão eletrônica.

De acordo com Santaella (2003, p. 192), as tecnologias do pós-humano são: a realidade virtual, a comunicação global, protética e nanotecnologia, redes neurais, algarismos genéticos, manipulação genética e vida artificial. As diversas combinações entre essas tecnologias apontam a realidade de que, na cibercultura, muitas ações vitais já podem ser replicadas maquinalmente, assim como muitas máquinas adquirem qualidades vitais. O pós-humano é o efeito desse conjunto de hibridismos que nos coloca no centro de múltiplas realidades corporais, sempre voláteis, sempre abertas à entrada e saída de fluxos de informação.

As políticas do pós-humano não cessam de criar possibilidades para incorporar, intercambiar, e substituir tecnologias no corpo. Tudo aqui e transitório, multidirecional, velozmente renovado. Nenhuma forma é satisfatória, nenhuma conquista é suficiente. O projeto é a regra, metamorfosear-se é o destino. Plugar-se e estabelecer variadas conexões são modos de ser que fazem parte de um complexo e instável circuito demarcado pela fluidez das interfaces.

2. Interfaces dos corpos, das sexualidades e das tecnologias digitais

As políticas do corpo ciborgue se confundem com as políticas do pós-humano. Superar tecnicamente os limites do corpo estão se tornando desejos de consumo. Por toda parte, pessoas se lançam na aventura de construir uma versão corporal diferente e mais

atualizada, que atenda as suas necessidades, performances e desejos continuamente renovados e socialmente celebrados. Para Kurzweil (2003 e 2007), são procedimentos decisivos e avançados no processo de construção do ser humano versão 2.0.

A reengenharia do corpo humano não se dá de uma vez. É um processo, em construção continua. De um lado, é crescente a noção da obsolescência do corpo, de outro, é intensa a busca pelo emprego da supervitalidade biotecnológica. Os que conseguem se afastar e ultrapassar os limites das configurações biológicas, a versão 1.0, são promovidos ao status de pós-humanos, a versão 2.0. Essa confusão entre o natural e o artifício, a carne e a técnica, os átomos e os bits, realizam a transmutação do humano. Uma transmutação que sobrevive em um progressivo *upgrade* corporal promovido e festejado em nome da eficiência, da beleza, da juventude, da boa forma, do gozo eterno, da saúde total.

As técnicas de maximização de si mesmo também promovem confusões na sexualidade. Agora tudo, absolutamente tudo, é sexual e todos estão prontos e tecnologicamente potentes para jogos e aventuras. Os estereótipos sexuais estão em toda parte. A política, a ciência, os esportes, toda a cultura está no sexo. A estetização é geral. O sexo se estetiza na publicidade e na pornografia que a tudo contaminam e seduzem. Mas quanto tudo passa a ser sexual, como escreve Baudrillard (1990, p. 15), é porque nada mais é sexual: o sexo perde toda a determinação e a confusão passa ser uma lei "nas variantes triviais da encantação sexual".

No campo da sexualidade as interfaces pós-humanas aceleram o prazer diante das confusões dos gêneros, da diversidade sexual e da indiferença do sexo como gozo. Tradicionais fronteiras como masculinidade e feminilidade, homem e mulher, se hibridizam. A cultura de alta tecnologia desafia e ironiza esses dualismos, deixando de lado as diferenças. O pós-humano, ao fazer a experiência íntima das fronteiras, de sua construção e desconstrução, lança o sujeito igualmente nos domínios da pós-sexualidade. A pós-sexualidade provavelmente teve inicio quando o sexo foi desvinculado de sua função biológica. Muitas pessoas ainda recorrem ao sexo tradicional, aquele do embate dos corpos e da troca de líquidos, para se aproximarem intimamente e obter prazer. Não mais para a reprodução. Nas últimas décadas são muitas as técnicas disponíveis para gerar bebês: da inseminação artificial à possível clonagem de humanos, o leque de escolhas não cessa de ampliar. Para a reprodução, a atividade sexual deixou de ser uma necessidade e se converteu numa opção, talvez progressivamente abandonada (COUTO, 2010, p. 180). Liberto da reprodução, o sexo se tornou uma opção baseada na busca do prazer.

O fato é que o sexo já se desvinculou da reprodução e nas últimas décadas passou também a se desvincular progressivamente do prazer. A indiferenciação dos pólos sexuais também é marcada pela indiferença crescente ao sexo como gozo. E essa indiferença é outro aspecto da pós-sexualidade. Um estudo da Universidade do País de Gales informou que 52% das mulheres preferem o prazer garantido de uma barra de chocolate a ter relações sexuais com alguém do sexo oposto[2]. Uma outra pesquisa feita em 13 países - Argentina, Brasil, México, Estados Unidos, Espanha, França, Alemanha, Itália, Inglaterra, Holanda, Austrália, Filipinas e Índia - também chegou ao mesmo resultado[3]. Nos Estados Unidos, um outro estudo apontou que mulheres preferem ir ao shopping a fazer sexo. Comprar é gozo certo. As mais fanáticas dizem preferir ficar três anos sem sexo em troca de "uns panos". A maioria diz acreditar em amor a primeira vista: entre a mulher e um modelito[4]. Também nos Estados Unidos, pesquisa patrocinada pela Intel e desenvolvida pela Harris Interactive, afirmou que 46% das mulheres e 30% dos homens preferem a internet ao sexo[5]. Não são poucos os estudos que mostram que o sexo também está em baixa nos casamentos. Uma pesquisa do Ministério da Saúde, Trabalho e Bem-estar no Japão mostrou que 34% das pessoas casadas fazem sexo com seus cônjuges menos de uma vez por mês. Segundo a sociedade Japonesa de Ciência Sexual, casais que fazem sexo menos de uma vez por mês são definidos como assexuados. Em 2002, o total de casais assexuados era 31,9%. Kunio Kitamura, membro da comissão que organizou a pesquisa e diretor da Associação Japonesa de Planejamento Familiar, disse que "a porcentagem de casais que não fazem sexo vem aumentando nas últimas pesquisas"[6].

Estudos como esses, em vários países, mostram que a atividade sexual está em baixa, que a indiferença pela prática sexual é crescente. Com um pouco de exagero é possível dizer que parte expressiva da população prefere qualquer coisa a sexo. Esse jogo da indiferença crescente pelo sexo como gozo, acompanhado da absoluta publicidade do sexo como espetáculo por toda parte, Baudrillard denomina de transexualidade, no sentido de estar além

---

2 "Mulheres preferem chocolate ao sexo.". Em <http://diario.iol.pt/internacional/chocolate-sexo-mulheres/818000-4073.html>. Acesso em 10 de julho de 2009.

3 "Brasileiras preferem chocolate a compras ou sexo." Em <http://aletp.com/2008/05/27/pesquisa-brasileiras-preferem-chocolate-a-compras-ou-sexo/>. Acesso em 07 de agosto de 2009.

4 "Pesquisa revela que mulheres preferem comprar roupas a fazer sexo". Em <http://g1.globo.com/Noticias/PlanetaBizarro/0,,MUL4763-6091,00-PESQUISA+REVELA+QUE+MULHERES+PREFEREM+COMPRAR+ROUPAS+A+FAZER+SEXO.html>. Acesso em 17 de julho de 2009.

5 "Mulheres preferem internet do que sexo". Em <http://pcmag.uol.com.br/conteudo.php?id=784>. Acesso em 28 de junho de 2009.

6 "34% dos casais japoneses não fazem sexo". Em <http://www.ipcdigital.com/br/Noticias/Japao/34-dos-casais-japoneses-nao-fazem-sexo>. Acesso em 08 de agosto de 2009.

do sexo. O antigo jogo da diferença – ser homem, ser mulher, heterosexual, homosexual, bisexual, transsexual etc – é na atualidade crescentemente marcado pela confusão e pela indiferença. Já não se tem convicção sexual e, justamente por isso, tornou-se possível professar quaisquer variáveis, seja em práticas ativas ou no reino dos signos. A confusão e a indiferença não criam outras identidades, elas todas se dissolvem e nos colocam no centro do pós-humano e da pós-sexualidade. Agora vivemos além do homem, além da mulher, além dos gêneros, além do sexo.

A pós-sexualidade é a realidade do sexo que não está mais no sexo, mas no excesso publicitário e teatral, com todas as suas festejadas e reivindicadas ambiguidades, na circulação sideral dos signos e na multiplicidade inflacionária dos prazeres. Vivemos a era da exigência sexual ilimitada, da exigência urgente e total do gozo. A sedução está em todo lugar, como um serviço, e o sexual é apenas a atualização, por meio de próteses cirúrgicas, químicas ou de comunicação, de preferência em ambientes digitais, de um desejo sem fim que contamina corpos animados e inanimados, de modo imperativo. Na cibercultura, essa é a forma de realização plena das sexualidades: o sexual é apenas um modo de aparecimento, um brilho efêmero e arrebatador dos corpos, turbinados pelas tecnologias, nas carícias sem fim das telas. Aquele velho corpo obsoleto, aquela velha sexualidade - dos corpos que se encontravam, se apalpavam e se enlaçavam - são, agora, apenas resíduos, como forma ausente do desejo, na liquidação dos corpos também residuais. Afinal, nos domínios da rede, não passam de acessórios cada vez mais descartáveis.

É que com a pós-sexualidade a presença carnal do outro e de nós mesmo também foi tomada pela indiferença, deixou de ser necessária. Agora, o corpo e a sexualidade passam a ser estimulados pelas próteses, pelos produtos químicos, são realizados progressivamente a distância, tornaram-se efeitos publicitários. O toque já foi dispensado. Como escreve Le Breton (1999, p. 172), "vivemos a época da sexualidade sem corpo e a sedução é sempre um artifício, uma trama de aparências", um repertório de sinais que circula na rede. Uma trama que confunde também imagens e textos. Muitos textos. As narrativas sexuais estão em todos os lugares, mas, sobretudo nos ambientes virtuais, nas redes sociais. Não é difícil perceber que o texto substitui o sexo. E de acordo com o pesquisador francês, as sexualidades se convertem em textualidades, narradas por parceiros invisíveis. As sexualidades estão inscritas na virtualidade. Promovem sensações, mas sem contato. Assim, as sexualidades que circulam no ciberespaço se colocam a serviço de todo tipo de experimentação. Sem o corpo biológico, são seguras, higiênicas, dinâmicas, sem falhas, limites ou restrições de qualquer ordem.

Em todos os aspectos, quando o outro é marcado por desconfianças e se torna um perigo potencial e constante, as sexualidades sem corpo vivem das conexões e interfaces digitais, baseados em ideais de liberdades e experimentações a bel prazer. Elas se livram dos inconvenientes da procura, do encontro, do desencontro, dos riscos eventuais de uma paixão. Elas se livram dos perigos de doenças, do desconforto de partilhar a casa ou a cama, dos dramas decorrentes da pouca ou da falta de flexibilidade dos valores e costumes aprisionados em anacrônicos modelos sexuais rígidos. Elas se libertam dos papéis supostamente definidos dos muitos medos de desvelar um corpo obsoleto, marcado por imperfeições e sempre sujeito a ser, de diversas maneiras, rejeitado.

Sexualidades sem corpo, sem relacionamentos físicos. Afinal, o que se espera é que o prazer seja algo auto-sustentável e auto-suficiente. Um ir e vir nos circuitos eletrônicos, cujo gozo é a pura circulação entre os terminais eletrônicos. As sexualidades sem corpo são sempre de passagem e, por isso mesmo, espetacularizadas em redes e códigos livres para acessos múltiplos. A extensão do domínio publicitário das sexualidades depois do sexo também se transformou em bem de consumo. Cada um agora é estimulado a escolher, comprar, experimentar e descartar as sexualidades circulantes e sedutoras, disponíveis e valorizadas pelo mercado online. Uma espécie de auto-serviço. Todos os modelos e possibilidades até então criadas estão disponíveis e cada um deve se servir à vontade, obter o máximo de gozo, mostrar-se à altura dos desempenhos sexuais ranqueados no quadro, sempre atualizado, das proezas sensacionais. Não por acaso o produtivismo do gozo tomou conta das narrativas de desempenho nos mais diversos ambientes da internet. As sexualidades sem corpo, pós-humanas, são proezas que incitam a super libido - talvez uma forma de *savoir-faire* – em novas e desafiantes poéticas tecnológicas erotizadas.

Considerações finais

No reino das interfaces dos corpos, das sexualidades e das tecnologias digitais, dos prazeres triunfantes, os resíduos corporais e de gozo dos anacrônicos e simples humanos formam, ainda, imensos batalhões. As políticas do pós-humano com suas promessas de felicidade erótica não excluem as múltiplas manifestações de misérias corporais e sexuais que, para desgosto de muito, ainda persistem. Somos todos ciborgues. Mas nem todos da mesma maneira. Uns são bem defasados, com diversos prazos de validade vencidos, outros mais atualizados, aperfeiçoados pelas tecnologias de última geração. Somos todos pós-humanos, mas em sintonias e conexões diferentes, em estágios diversos de construção corporal. Somos

todos pós-sexuais, mas em diferentes graus de interações e conectividades. Os anúncios de gozos intermináveis também se confundem e revelam as muitas contradições e misérias de sistemas que se pretendem puros, mas que são contaminados por realidades múltiplas e distintas. Tudo é confuso, contraditório e paradoxal porque está em projeto. Estamos todos sempre em processo, entre retrocessos e avanços que se esbarram em renovados limites e barreiras pessoais, educacionais, culturais e tecnológicas que não cessam de nos desafiar.

Como escreve Lipovetsky (2007, p. 303-304), esse "projeto político de desabrochamento erótico universal", sua crença em "um progresso ilimitado, uma evolução ininterrupta, irreversível, universal, rumo à felicidade erótica" é, ele mesmo, paradoxal, e talvez não passe da grande ilusão da nossa vida presente. Enfim, tudo é contraditório porque esses fenômenos que a triunfante pós-humanidade menospreza, na verdade revivem em ininterruptas reciclagens e reconfigurações.

A fé otimista no destino pós-humano e na pós-sexualidade também tem seu lado satânico, devastador. Ela também se confunde com renovadas insatisfações, fragilidades, inquietações e desencantamentos. Desvendado e redesenhado de inúmeras maneiras, o corpo tecnológico não é objeto de consenso. Estamos, pois, diante de fecundos desafios para os estudos sobre corpos, gêneros e sexualidades e para as práticas de novas educações que considerem essas transformações aceleradas, dinamizadas e circulantes no contexto da vida digital.

Referências

BAUDRILLARD, Jean. **A transparência do mal. Ensaios sobre os fenômenos extremos**. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Campinas, Papirus, 1990.

COUTO, Edvaldo Souza. Corpos modificados. O saudável e o doente na cibercultura. Em LOURO, Guacira Louro, FELIPE, Jane e GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, gênero e sexualidade. Um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis, Editora Vozes, sexta edição, 2010.

COUTO, Edvaldo Souza. Uma estética para corpos mutantes. Em COUTO, Edvaldo Souza e GOELLNER, Silvana Vilodre (orgs.) **Corpos mutantes. Ensaios sobre novas (d)eficiências corporais**. Porto Alegre, Editora da UFGRS, 2007.

GOELLNER, Silvana Vilodre y COUTO, Edvaldo Souza. La estética de los cuerpos mutantes en las obras de Stelarc, Orlan y Gunter von Hagens. **Revista Opción**, Revista de Ciencias Humanas y Sociales, Universidad del Zulia, Maracaibo – Venezuela, Año 23, número 54, septiembre-deciembre de 2007, pp. 114-131.

KURZWEIL, Ray. **A era das máquinas espirituais**. Tradução de Fábio Fernandes. São Paulo, Editora Aleph, 2007.

_____. Ser humano versão 2.0. Jornal **Folha de São Paulo**, Caderno Mais, 23/03/2003. Texto original no site www.kurzweilai.net.

LE BRETON, David**. L´Adieu ao corps**. Paris, Métailié, 1999.

LIPOVETSKY, Gilles. **A felicidade paradoxal. Ensaio sobre a sociedade do hiperconsumo**. Tradução de Maria Lúcia Machado. São Paulo, Companhia das Letras, 2007.

STELARC. Das estratégias psicológicas às ciberestratégias: a protética, a robótica e a existência remota. Tradução de Flávia Saretta. Em DOMINGUES, Diana (org.) **A arte no século XXI. A humanização das tecnologias**. Soa Paulo, Unesp, 1997.

VIRILIO, Paul. **A arte do motor**. Tradução de Paulo Roberto Pires. São Paulo, Estação Liberdade,1996.

RESQUÍCIOS HUMANOS EM CORPOS PIXELADOS: SOBRE A POTÊNCIA DESNATURALIZANTE DE SEXO/GÊNERO E AVATARES VIRTUAIS

GOULART, Lucas- UFRGS
HENNINGER, Inês- UFRGS

Eixo temático: Corpo e as novas tecnologias

Resumo: Neste trabalho, nos propomos a pensar de que forma os corpos presentes em meios virtuais – tendo como foco principal os jogos digitais – podem se colocar como possibilidades para construções de gênero e sexualidade no contemporâneo. Apontamos a figura do avatar como o diferencial dos jogos virtuais em relação às outras formas de mídia interativa, sendo essa figura entendida como a própria apresentação do interator nestes meios, logo central para sua experiência. Então, lançamos mão da hipótese de um corpo composto por pixels – uma unidade puramente virtual – que em função disso, em tese, se deslocaria dos referenciais modernos de "realidade dos corpos". Tal capacidade poderia ser entendida, neste contexto, como uma potência inata de construções alternativas de corpos gendrados, para além de uma matriz heteronormativa que os constitui como diádicos e em oposição. A partir disso, chegamos à figura do(a) hermafrodita Alexine / Herculine Barbin, cujo "corpo incerto" foi pensado por Foucault (2005) como fora das estratégias de engendramento do "verdadeiro sexo". Contudo, não pudemos deixar de considerar a crítica de Butler (2003), que denuncia a impossibilidade de constituir corpos fora da norma, visto que essa os impregna de forma performativa. Sendo assim, localizamos nos corpos virtuais "resquícios humanos", ou seja, a reiteração performativa das idéias de corpo gendrado diádico. Finalizamos discutindo de que modo os corpos virtuais, mesmo se distanciando de uma "potência plena e inata" de subversão, ainda poderiam ser estratégicos politicamente enquanto construções e visibilizações alternativas a uma matriz heteronormativa.

Palavra-chaves: jogos digitais, gênero/sexualidade, corpo virtual

Abstract: In this work, we propose a reflection about the way in which the bodies in virtual environments – mainly the digital games – could be seen as a construction possibility of the gender and sexuality in the contemporary age. We point out the avatar figure as the digital games differential in comparison to the other interactive media, being this figure understood as the presentation of the interator himself in these environments, being central to this experience. So, we resort on the hypothesis of a body constructed entirely by pixels – a completely virtual unity – that, in thesis, would dislocate from the modern references about the "bodies reality". That capacity could be understood, in this context, as an innate power of alternative construction of gendered bodies, beyond the heterosexual matrix which constitute these as dyadic and opposite. From this, we meet the figure of the hermaphrodite Alexine / Herculine Barbin, whose "uncertain body" was thought by Foucault (2005) as out of the "true sex" engendering strategy. However, we can't ignore the critic of Butler (2003), which denunciates the impossibility of the constitution of a body outside the norm, since this norm impregnates the bodies in a performative way. Being so, we localize in these virtual bodies a "human vestige", the performative reiteration of the dyadic gendered body. We finalize discussing in which way these virtual bodies, even distancing from a "full innate" subversion

power, still could be constructed and visibilized as an alternative political strategy to a heterosexual matrix.

Key Words: digital games, gender/sexuality, virtual body

Os ambientes virtuais gráficos são uma ferramenta midiática nova, cuja viabilidade não podia ser realizada há algumas décadas atrás. As possibilidades de construção destes espaços são, hoje, quase ilimitadas, fazendo com que a confluência tempo-espacial possa ser manipulada de acordo com o objetivo do seu construtor. Estas novas formas de engendramento do tempo e do espaço, nos levam a diversas experiências possíveis em tais ambientes. Assim, mais do que simplesmente viabilizarem a montagem de novas formas de entretenimento, como os jogos digitais[1], ou de novos espaços de sociabilidades, os espaços virtuais gráficos abrem novas formas de vivenciar a *realidade*, visto que estes rearranjam e expandem as sensorialidades do sujeito (Pereira, 2008).

Para discutir a potência dos ambientes virtuais, a figura do avatar se mostra central. Um avatar é a ferramenta que possibilita que o interator entre em contato com o espaço virtual. Tal ferramenta é uma figura (humana ou humanóide, na maioria das vezes) que explora os cenários construídos. Além disso, no caso de ambientes chamados MMO (plataformas multiusuários), é através dele que é possível que o interator entre em contato com outros interatores, que acabam se (re)conhecendo apenas por estas figuras. Na grande maioria dos ambientes, estes avatares são altamente customizáveis. Isso porque, para além de uma simples representação, o avatar é a própria corporificação do interator dentro deste novo mundo, a forma com a qual irá conviver nesta outra realidade.

Sendo assim, é possível enxergar uma nova possibilidade de constituição de um corpo[2], agora virtual e composto por pixels, a qual não existia anteriormente. Os pixels, unidades básicas de construção de imagens gráficas, podem ser modelados à vontade, tendo como único empecilho a capacidade gráfico-tecnológica, bastante limitada em seus primórdios no final dos anos 70, mas hoje muito avançada. Tal possibilidade de programação visual pode resultar, por exemplo, em corpos assexuados, andróginos e híbridos, visto que a gama de constituição é imensa. Embora já existissem possibilidades de construção destes

[1] Entendo jogo digital como formas de entrenimento calcadas em uma fusão lúdico-narrativa, ou seja, uma forma de mídia que ao mesmo tempo que contrói uma relação de jogo (papel definido do jogador, regras fixas, êxito como objetivo) também mantém uma relação narrativa (relação própria do tempo, transmissão simbólica na forma de história e constituição de personagens, corpos, etc.).

[2] Não é objetivo deste trabalho se alongar na discussão sobre a constituição do corpo de uma forma mais ampla.

corpos "incertos" nas artes, vemos pela primeira vez uma "incorporação frontal"[3] destes corpos como agenciadores midiáticos. Com a possibilidade de "controle de corpos" proposto pelos jogos digitais, tais características (e dúvidas) poderiam ser criticadas e confrontadas, mas nunca ignoradas. Isto porque a ligação (e identificação) entre interador e avatar é imprescindível para a constituição da experiência nesta mídia.

Dessa forma, poderíamos pensar nessas mídias como instâncias que mais do que falar com um sujeito, fala um sujeito, é possível enxergar aí uma potência de vivência além-gênero, uma verdadeira materialização do pós-humano harawayniano: uma ontologia calcada em um viés necessariamente político e não-essencialista. Haraway (2000), em seu conhecido "Manifesto Ciborgue", preconiza uma construção subjetiva que nos leva a um novo modelo de ser humano: um modelo híbrido, plural, bastardo. Esta construção ciborgue constitui sujeitos fluídos, longe das identidades modernas fixas e, principalmente, do conceito de transcendência e universalização. Esta nova noção de subjetividade transpõe as questões diádicas modernas, desfazendo diferenciações antes fundantes do indivíduo, como a do espaço físico/não físico, humano/máquina e humano/animal. Assim redefine o sujeito contemporâneo, de uma condição na qual este é constituído por um núcleo fundador absoluto, para uma posição sempre em transformação, conduzido e constituído em relações. Conceitos que antes nominavam os sujeitos enquanto humanidade, como "natural", "artificial" ou "cultural", não mais se contrastam, mas se engendram e se confundem. Ou seja, o sujeito de Haraway é "pós-humano", visto que as sólidas construções que um dia nos marcavam enquanto seres humanos estão ruindo.

Em sua introdução ao diário da hermafrodita francesa Alexina / Herculine Barbin, Michel Foucault (2004) acaba por visibilizar a constituição de sujeitos por seu "verdadeiro sexo[4]". Neste texto, Foucault argumenta que uma das estratégias do dispositivo da sexualidade foi a de circunscrever um "verdadeiro sexo" nos sujeitos, ou seja, dispor em uma estrutura diádica e opositora. O autor entende que diversos discursos – científicos, religiosos, sociais – convergiram nesta construção dos sexos como necessariamente contrários. Esta

[3] Uma das grandes diferenças entre os jogos digitais (e outros ambientes de sociabilidade gráfica virtual) e outras formas de mídia narrativa (televisão e cinema) é que nos jogos digitais a figura do avatar é a apresentação direta do interator – cuja acoplagem é ponto central da experiência do jogo digital.

[4] As verdades – para Foucault - não seriam meras representações da realidade, mas sim a determinação de possibilidades discursivas que se produzem e cristalizam, resultando em formas dominantes, constituindo sujeitos. Estes discursos se engendram em relações de poder-saber, relações estas que não devem ser entendidas como hierárquicas ou binárias, mas sim como posições que articulam estes discursos.

estratégia[5],mais do que simplesmente identificar sexos, diz haver nesses uma verdade inerente, um modo de viver e de operar enquanto seres humanos gendrados. As formas mais contemporâneas de estudos de biologia – hormônios, cromossomos, etc. – acabam por aprofundar aquilo que entendemos por "corpo", não reconfigurando esta estratégia, mas deixando-a ainda mais intrusiva e pungente. Assim, "o verdadeiro sexo" poderia ser visto de forma ainda mais microscópica, profunda – logo, ainda mais "verdadeira" e "correta".

Entretanto, além de denunciar esta estratégia, Foucault acaba por imaginar uma vida fora desta constituição diádica dos sexos. Confabulando sobre a vida de Alexina / Herculine antes da "descoberta" de sua condição, o autor acaba por delinear a vida deste sujeito como uma vida de insujeição ao sexo / gênero, como uma possibilidade sempre aberta de descoberta de prazeres corporais. Em relação a esta parte do texto, Butler (2003) traz uma crítica bastante pertinente. A autora pergunta: se, como Foucault coloca inicialmente, o dispositivo da sexualidade não é apenas um construtor de normas, de parâmetros de regularização, mas de sim de produção de sujeitos, de verdades e de realidades, constituídos pelo discurso, como é possível existir uma vida "pré-norma"? Questionamos: afinal de contas, existe uma potência pré-discursiva inerente ao sujeito?

Assim, aqui chegamos a encontrar o pensamento sobre Alexina / Herculine de Foucault em "O Verdadeiro Sexo". Estaria nestes corpos assexuados/andróginos/híbridos uma potência que vai além da necessidade de dividir sujeitos – mesmo ficcionais – eu umatura diádica? Seria essa possibilidade de construção e interação com corpos "impossíveis" (ou, pelo menos, raros) uma potência que foge à norma? Estaria a teoria de prazeres corporais irrestritos de Foucault se mostrando real - ou ao menos possível? Seria a construção pixelada[6] – teoricamente livre do corpo humano "naturalmente constituído", da carne e de um referencial material - uma construção possível "antes da lei"?

O que encontramos fazendo uma busca por artigos que examinam os corpos e os jogos virtuais acabam por demonstrar exatamente o contrário desta "potência preliminar" (Downs, E. & Smith, S.L, 2002). Como que para endossar a crítica de Butler sobre o "sonho" de Foucault, os corpos em meios virtuais são sempre construídos obedecendo à norma diádica de sexo. Mais do que isso, mesmo quando esta lógica não está presente corporalmente – como acontece em jogos baseados em um "traço" oriental, aonde personagens apresentam traços

[5] O caráter de estratégia se dá em posições de construção de verdades, que se dão por relações de poder que acabam constituindo visibilidades diferenciais aos discursos.

[6] Quando falamos em "resquícios" que se encontram no título deste trabalho, pensamos exatamente na possibilidade de uma construção "livre" de corpos virtuais, em oposição à uma contrução de corpos que seria sempre calcado nas idéias modernas e diádicas de sexo.

andróginos - costuma-se manter a relação do "verdadeiro sexo" em trejeitos, atitudes e papéis altamente estereotipados. Dessa forma, grande parte do que é escrito em relação a gênero e jogos virtuais traria uma "denúncia" desta reiteração freqüente e "objetificação" dos gêneros enquanto narrativas.

Fragoso e do Rosário (2007), em sua pesquisa sobre o S*econd Life*[7], pesquisaram a formas físicas e modelos de beleza na constituição dos avatares de interadores. As autoras acabaram encontrando que grande parte dos sujeitos pesquisados construíam avatares muito parecidos com sua forma física, mas mais "alinhadas" a um padrão de beleza caucasiano. Traços da chamada "objetificação sexual" também aparecem nestas construções, tanto em avatares identificados como femininos (grandes seios, cintura fina) como masculinos (grandes bíceps e peitorais largos). Além disso, em ambos os gêneros de avatares foram encontradas características ligadas a uma beleza caucasiana (cabelos lisos, olhos arrendondados, nariz e boca fina), mesmo quando seus interadores eram de países não-ocidentais.

Rubenstein (2008) também aludiu a uma "normalização sexual" em jogos online de MMORPG[8] como o World of Warcraft. A autora constatou que, mesmo em jogos com uma temática de fantasia – ou seja, nos quais grande parte dos seres são de origem fantástica, provenientes de mitologias ou cruzamentos antropomórficos – existe uma necessidade de aproximar as formas físicas dos avatares com as formas humanas. Comparando as figuras constituídas durante os primeiros testes do jogo com as atuais, a autora argumenta que a questão do dimorfismo sexual – ou seja, diferenças biológicas entre os sexos - em espécies não-humanas (mas ainda humanóides) era ainda bastante acentuada. Verificou também que esta diferença entre os modelos de avatares femininos e masculinos se deu por pressão dos próprios jogadores, que exigiram uma maior "fidedignidade" dos modelos. Estes também foram ligados a traços de uma beleza atlética caucasiana – entendido pela autora como "beleza hegemônica" do espaço midiático contemporânea.

Esta naturalização e objetificação instauram-se performativamente. Esta performatividade se dá em relação a atos e discursos que são constituídos socialmente e nomeados como naturais, inerentes e ontológicos do sujeito. Assim, incrustam aos corpos os

[7] O *Second Life* é um ambiente virtual de interação, aonde usuários do sistema criam para si avatares dos mais diversos tipos, se relacionam com outros avatares em variados contextos e ambientes (criados por eles mesmos).

[8] Um MMORPG é um jogo calcado na construção de um avatar guerreiro. Este avatar deve duelar com outras criaturas e explorar cenários, aprimorando suas habilidades combativas, para assim poder enfrentar desafios maiores. Este é customizado ao início do jogo (raça fantástica ou humana e suas características físicas) e durante o jogo (capacidade diferenciada de combate e equipamentos).

efeitos que os nomeiam, visando inicialmente a consolidação de uma matriz binária e heteronormativa. Dessa forma, os jogos digitais, em primeira instância, parecem apenas constituir mais uma forma de "pedagogia de gênero" hegemônica (Louro, 1999), ou seja, um dos muitos constituintes da visão da sexualidade como "identidade natural" e fixa, recolocando o sujeito sempre em uma posição hegemônca.

Entretanto, mesmo sem essa potência "inata" dos corpos virtuais – que seriam construídos sem "resquícios humanos", abrindo possibilidades de vidas gendradas não dicotômicas - talvez exista sim uma forma dos jogos digitais se apresentarem como "subversivos" à construção do sexo/gênero diádico. Se concebermos os jogos como contexto e não como conteúdo (Squire, 2005), ou seja, se pudermos ver os jogos digitais não como uma interpelação passiva, mas sim como a inclusão de interatores em ambientes virtuais. Assim, mais do que simplesmente demonstrar uma "objetificação pronta" dos gêneros, é mais importante atentar para a forma como os interatores se (re)organizam enquanto sujeitos gendrados nestes espaços.

Dessa forma, visibilizar de que modo a construção de sujeitos que não são "pré-discursivos" ou que usam uma potência "fora das normas" se mostra importante. O entendimento que mesmo sem esta potência "pré-discursiva", ainda é possível uma construção alternativa de corpos e gêneros em meios virtuais.

Denunciando o caráter social/histórico das sexualidades, estes corpos virtuais acabam por denunciar uma potência de multiplicidade identitária não hegemônica (e dicotômica). Dessa forma, declarando a constituição das sexualidades e dos gêneros como ficção, uma sexualidade não-natural se desprende das dicotomias à qual parece irremediavelmente presa quando construída como puramente biológica. (Butler, 2002).

Para além destas idéias, também é interessante considerar outra questão para discutir a potencialidade dos jogos digitais no que concerne à produção de vivências alternativas fora de uma matriz heternonormativas. Sundén (2009) coloca que, em MMORPGS, a construção dos cenários, dos avatares, e as formas de se referenciar aos jogadores sempre pressupõe que esses são homens e heterossexuais – criando espaços, de certa forma, restritos para o engendramento de experimentações singulares.

Sendo assim, outra faceta desta potência de construção corpórea se daria na visibilidade política das interatoras femininas. Bryce e Rotter (2002) colocam que, movimentos de mulheres que insistem em manter-se jogadoras (e críticas) em relação a jogos mainstream – em detrimento a consumirem jogos que foram "adequados a mulheres" no meio

da década de 90 – são importantes por demonstrarem as construções alternativas de possibilidades de jogo e de construção política de gênero dentro destas estruturas.

Embora o movimento constitutivo da noção de performatividades tenha como objetivo primário afastar-se da questão do "empoderamento por representação" de um feminismo clássico – por entender que esta representação apenas manteria a ilusão de naturalidade das construções das ficções hegemônicas regulatórias dos sexos / gêneros – a entrada de mulheres nas equipes criativas destes jogos acaba por interferir nestas construções de corpos gendrados (Jenkins, 1999). Pelletier (2009), comparando jogos construídos em uma oficina de programação realizada com meninos e meninas de 12 anos, nos mostra que simplesmente mudando os designers dos jogos é possível verificar diferenças importantes. O design dos jogos, o que se espera do jogador, quais competências são esperadas deste e, logo, que tipo de experiência se espera dos jogadores é modificada com a inserção de mulheres nos projetos.

Demonstra-se então que, nos meios virtuais, mais do que simpesmente "projetar" os corpos já construídos na "realidade", estes se encontram em um ambiente político, de disputa e construção de identidades além-físicas. Embora não tenhamos uma "potência inata" por simplesmente vermos uma construção corpórea que poderia se mostrar "livre", os jogos digitais acabam se mostrando um campo fértil para pensarmos de que forma constituições "alternativas" de corpos, sexualidades e gêneros podem ser visibilizados, projetados e possibilitados dentro de ambientes virtuais complexos como se apresentam os jogos digitais na contemporaneidade. Assim, entendendo os jogos digitais não como "estímulos", mas como nova forma de compor subjetividades, podemos retomar novamente uma visão de Haraway sobre esta nova constituição de corpos: uma constituição pós-carne, pós-estrutura e pós-essencial.

Referências

BRYCE, Jo., & RUTTER, Jason. (2002). **Killing like a girl: Gendered gaming and girl gamers' visibility**. In F. Meyre (Ed.), *Computer Games and Digital Cultures—Conference Proceedings*. Tampere: University of Tampere Press. (p. 243-255)

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

CASSEL, Justine. & JENKINS, Henry (1998). **Chess for Girls? Feminism and Computer Games.** In Justine Cassell. & Henry Jenkins; From Barbie to Mortal Kombat: Gender and Computer Games. Cambridge, MA: MIT Press

DOWNS, E. & SMITH, S.L. (2002) **Keeping Abreast of Hypersexuality: A Video Game Character Content Analysis**. Springer. Amsterdan.

FOUCAULT, Michel. (2004) **O Verdadeiro Sexo**. In Michel Foucault; Ditos e Escritos V – Ética, Sexualidade e Política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004c.

LOURO, Guacira Lopes. **Pedagogias da Sexualidade.** IN Guacira Lopes Louro. Pedagogias da Sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica. 2001.

HARAWAY, Donna. (2000) **Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX**. In: Tomaz Tadeu da Silva. *Antropologia do ciborgue: as* vertigens do pós-humano. Trad. de Tomás Tadeu da Silva. Autêntica. Belo Horizonte.

PELLETIER, Caroline (2008). **Producing difference in studying and making computer games: how students construct games as gendered in order to construct themselves as gendered.** In: Yasmin B. Kafai, Carrie. Heeter, Jill. Denner and Jennifer y. Sun. Beyond Barbie and Mortal Kombat: new perspectives on gender, games and computing. Cambridge MA: MIT Press.

SQUIRE, Kurt. (2005) **From Content to Context: Videogames as Designed Experience.** Educational Researcher, Vol. 35, No. 8, pp. 19–29.

SUNDÉN, Jenny (2009). **Play as Transgression: An Ethnographic Approach to Queer Game Cultures.** Digra. Acessível em <http://www.digra.org/dl/db/09287.40551.pdf>.

TEATRALIDADE HUMANA: O CORPO DO *CLOWN* COMO POSSIBILIDADE DE INTERVENÇÃO SOCIOAMBIENTAL

AMARAL, Augusto Luis Medeiros[1]

Eixo Temático: Corpo e as novas tecnologias

Resumo: Este texto é embasado em um processo de pesquisa cartográfica, em andamento, e aponta para a necessidade de criarmos estratégias que potencializem as dimensões solidárias e tornem o humano capaz de enfrentar condicionamentos e dualidades, estimulando a produção de outros valores, outros modos de existência. A análise é focada em um momento específico da cartografia que vem sendo realizada em laboratório e tem como objetivo ampliar o conceito da Teatralidade Humana. Trata-se da oficina, de caráter intervencionista, "Experimentações Estéticas: *clownificando* o ambiente hospitalar", realizada no Hospital Universitário da Universidade Federal do Rio Grande. Esta intervenção socioambiental, inspirada no método sociopoético, indica a necessidade de promover ações que fomentem a participação, a autonomia, os processos autogestivos, a capacidade de criar alternativas diante dos obstáculos (emocionais, cognitivos, laborais, etc.), independente do ambiente em que estejamos inseridos. A pesquisa aponta para algumas questões filosóficas em torno do corpo do *clown*, um corpo-mutante que transita nos mais diferentes ambientes, transformando e sendo transformado, um corpo que não é guiado por modelos nem representações. Isso acontece porque no processo de nascimento do *clown* é necessário abrir mão do lugar da representação em favor do lugar da apresentação. Esta é uma forma de teatro que segue o curso da vida, as intensidades do aqui e do agora. O palhaço faz isso porque se envolve completamente, se expõe por inteiro, desnuda-se e mostra tanto sua originalidade quanto seu ridículo. É livre porque é atravessado por devires e se deixa levar pelas forças da vida. Transforma dificuldades, cria belezas e entrelugares, valoriza encontros. É artesão dos ambientes onde atua e das metamorfoses que acontecem eu seu próprio corpo. É um humano pronto para estabelecer relações de igualdade e confiança, para conquistar através da alegria, da espontaneidade e do improviso.

Palavras-chave: Reinvenção dos corpos, cartografia, outros modos de existência.

Abstract: This text is grounded in a process of cartographic research in progress, and points to the need to create strategies that leverage the dimensions of solidarity and become capable of facing the human conditions and duality, stimulating the production of other values, other modes of existence. The analysis is focused on a specific moment that cartography is being conducted in the laboratory and aims to expand the concept of Human Theatricality. This is the workshop, the interventionist nature, "Trials Aesthetics: clowning the hospital environment", held at the University Hospital of Federal University of Rio Grande. This socio-environmental intervention, inspired by social poetic method, indicates the need to promote actions that encourage participation, autonomy, self-managing processes, the ability to create alternatives in the face of obstacles (emotional, cognitive, labor, etc..) Regardless of the environment we are within. The research points to some philosophical questions around the body of the clown, a mutant body that moves in many different environments, transforming and being transformed through a body that is not guided by models or

[1] Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA). Universidade Federal do Rio Grande (FURG).

representations. This happend because in the clown birth process is necessary to give the place of representation in favor of the place of presentation. This is a form of drama that follows the life course, the intensities of the here and now. The clown does this because it involves completely exposes himself completely, strips to show off both its originality and its ridiculous. It is free because it is crossed by becomings and is led by the forces of life. Turns difficulties, creates beauty and entrelugares, values encounters. It's the environments craftsman where it operates and the metamorphosis that happen in his own body. It's a man ready to establish relations of equality and trust, to win through the joy, spontaneity and improvisation.

A Teatralidade Humana se enraíza no entrecruzamento da experiência empírica e do pensamento reflexivo. Constitui-se toda vez que leio, ouço e debato no campo do conhecimento, que confronto ideias e fatos, toda vez que meu pensamento é provocado, que coloco o corpo em movimento no fluxo de dilemas e questões.

O conceito, de natureza filosófica, baseado em uma pesquisa em andamento, flui no encontro com a simplicidade, quando se flexiona uma linguagem carregada de sentidos, saberes e paixões. Ele é fruto do desejo, daquilo que se quer em demasia.

Trata-se de uma cartografia dos limites e possibilidades da ação humana – dos deslocamentos efetivados no tempo e no espaço, um mapa dos movimentos realizados pelos corpos enquanto transformam o ambiente em que estão inseridos. Uma cartografia das buscas, das tentativas, de erros e acertos, da produção de modos de vida inspirados em valores ético-estéticos (GUATTARI, 1990).

Este texto apresenta um momento específico do processo de intervenção socioambiental que desenvolvo em minha pesquisa de doutorado[2], através de corpos colocados em movimento pelas experimentações da Teatralidade Humana.

Quando falo em Teatralidade Humana estou me referindo a uma forma de oposição à ideia comum de espaço cênico que pressupõe um lugar aonde as pessoas vão para ver, para assistir a representação de uma peça. Sendo este um lugar delimitado que impõe uma clara separação entre quem acompanha visualmente (na platéia) e quem atua (no tablado).

A noção de teatro apresentada aqui também se faz valer da estrutura cênica, mas seu objetivo maior é romper com as dualidades. Quando as atividades de produção assim exigem e com propósitos específicos, separo atores de não atores, palco de platéia. Faço isso para que, logo em seguida, possa analisar o que foi vivido e encontrar uma maneira de romper com as dicotomias.

[2] Tese orientada pelo Prof. Dr. Alfredo Guillermo Martin Gentini e co-orientada pelo Prof. Dr. Jacques Gauthier. Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA/FURG

Entendo o corpo como lugar de onde emerge e se perpetua o próprio teatro. O corpo é teatral, todos nós somos teatrais, e isso se torna cada vez mais palpável na medida em que conduzimos a vida, em nosso cotidiano, como um acontecimento único, peculiar. A Teatralidade Humana se aproxima da Estética da Existência de Foucault (1985, 2004) toda vez que faz emergir um estilo próprio e que indica a elaboração da própria vida como uma obra de arte pessoal.

Coloco em questão as concepções de teatro que, nos seus fundamentos, tenham como objetivo produzir algo espetacular, num lugar grandioso, que faça o público refletir. Também coloco em dúvida um teatro que subsiste da contemplação de um público inerte corporalmente, o qual não abre mão do olhar atento de cada espectador isolado em sua individualidade, em seu mundo interno de reflexões, enquanto assiste ao espetáculo.

Minha compreensão de teatro diz respeito ao encontro humano, que pressupõe conflitos, trocas, disputas, intercâmbio. Implica participação direta de todos, ação, movimento corporal, enfim, distribuição do poder de atuar entre atores e não atores. A Teatralidade Humana defende um teatro popular ao alcance de todos, um teatro que seja capaz de promover a reinvenção dos corpos, permitindo o surgimento do novo e a transformação da vida.

Acredito num teatro maleável que se reconfigura ao longo do processo cartográfico, um tipo de arte impulsionada por tudo aquilo que emerge da realidade vivida. Coloco em dúvida as manifestações teatrais que impeçam o encontro humano, que reduzam o tato, o contato, a expressão e a interação dos corpos. Busco uma arte provocativa, que faça pensar e agir, que promova a criação de novas possibilidades de existência.

A Teatralidade Humana abre mão do lugar da representação em favor do lugar da apresentação. Esta é uma forma de teatro que segue o curso da vida, as intensidades do aqui e do agora. Deste ponto de vista, não faz sentido que um corpo represente outro corpo, pois entendemos que cada um de nós precisa apresentar a si mesmo, mostrar-se, evidenciando devires e entrelugares.

Entendo que uma sociedade como a nossa, habituada a manipular um conjunto de máscaras que se intercalam sobre o mesmo rosto e que subsiste da relação entre representantes e representados, acaba por comprometer a capacidade de seus cidadãos pensarem e agirem por conta própria.

Este é um teatro de quem não pré-julga, mas que se coloca no fluxo dos acontecimentos afirmando a potência produtiva do acaso, atualizando virtualidades... deflagrando a diferença. Esta é uma pesquisa inspirada na concepção deleuziana de teatro

(2010), que pode nos auxiliar a entender e a experimentar outras formas de estar na vida, expressando ideias e valores, sem deixar que a sedução da massificação nos torne escravos de nossas próprias máscaras.

As experimentações, realizadas em laboratório de pesquisa, têm o objetivo de fazer surgir modos de existência mais conectados com as forças do cosmos, onde cultura e natureza deixam de ser vistas como coisas separadas, e o corpo humano é compreendido como fruto de um complexo processo de interação com o meio – transformando e sendo transformado pelo ambiente em que está inserido.

Trata-se de um esforço na tentativa de restaurar a dimensão artística do processo de aprendizagem, estimulando a criatividade e a capacidade de interação dos corpos, potencializando as diversas formas de expressão humana, ativando nossas esferas intuitivas, inventivas, afetivas.

A contribuição metodológica deste texto é embasada na oficina "Experimentações Estéticas: *clownificando* o ambiente hospitalar" realizada em 14 de maio de 2011, no Hospital Universitário da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), durante a 35ª Semana Riograndina de Enfermagem da FURG. A oficina, de caráter intervencionista, coordenada pelos doutorandos em Educação Ambiental (PPGEA/FURG) Augusto Amaral e Cláudio Azevedo, teve como objetivo geral impulsionar o processo de nascimento do *clown* dos participantes da oficina.

A proposta dessa intervenção socioambiental, que mostra um momento específico do processo cartográfico, se inspira na metodologia sociopoética de Jacques Gauthier (2009), a partir dos processos de diferenciação do grupo-pesquisador[3]: na partilha, nas trocas, enquanto estabelecemos diálogos possíveis entre os diferentes.

A sociopoética defende os laços de dependência mútua entre o que é chamado de objeto e de sujeito da pesquisa, pressupondo a inserção de variadas formas de racionalidade e a possibilidade de que outras fontes de conhecimento, não racionais e sim emocionais, intuitivas, sensíveis, imaginativas e motrizes, entrem em jogo na organização da pesquisa e na intervenção propriamente dita. Gauthier especifica os principais elementos da sociopoética quando afirma que:

> a sociopoética tem razão de colocar o grupo-pesquisador em situação não normal, ou seja, de energizá-lo pelo relaxamento, pela produção de dados de tipo artístico que mexem com o inconsciente e todas as capacidades de conhecer do corpo, de

[3] A instituição do grupo-pesquisador como autor da pesquisa é um aspecto essencial da metodologia. O grupo-pesquisador é um grupo híbrido, formado por doutorandos do curso de Pós-Graduação em Educação Ambiental (FURG/PPGEA). Segundo Gauthier, "não se trata de um grupo que pesquisa, mas de um ser coletivo, que se institui no início da pesquisa como grupo-sujeito do seu devir. Gostamos de dizer que ele age na pesquisa como se fosse um único pensador, percorrido de caminhos diversos, às vezes contrários, que se encontram, tecem juntos ou divergem" (GAUTHIER, 2009, p.17).

> procurar apaixonadamente as diferenças, diferenciações e divergências, de criar um ambiente amoroso que acolha opressões e violências recalcadas, de lutar pela igualdade, tão rara, na expressão e, ainda mais rara, na construção do saber. De fato, pelo relaxamento equilibramos e potencializamos nossas energias, a fim de podermos viver estados muito distantes do equilíbrio. Pensamos com o corpo inteiro, para disponibilizar a razão, ordinariamente presa em equilíbrios pré-fabricados pela sociedade, a vivenciar fortes tensões e desequilíbrios. Construímos assim o espaço-tempo de pesquisa adequado para que possam surgir acontecimentos inesperados, eventos criadores que abram para dimensões desconhecidas... como aconteceram muitos na história do Universo, ritmada por mudanças de escala que tornaram possíveis o surgimento da vida, das sociedades, do cérebro humano extremamente complexo e individualizado. (GAUTHIER, 2009, p.26).

Os sociopoetas buscam incessantemente a interação dialógica, colocando em jogo certas capacidades criadoras que mobilizam o corpo inteiro. Pretendem equilibrar as potências da razão pelas da emoção, das sensações, da intuição, da gestualidade, da imaginação. Saberes que não se expressam com palavras, por terem sido recalcados nos nossos músculos e nervos por opressões diversas ou por pertencerem à ordem do silêncio, do sagrado.

Chamamos de sociopoética um método de pesquisa e aprendizagem que visa produzir novas conceituações e problematizações acerca dos temas que enfoca. Para se instituir enquanto prática filosófica, a sociopoética procura:

> 1) Formar grupos-pesquisadores, que sejam responsáveis pelo desenvolvimento das pesquisas, o grupo alvo da pesquisa tornando-se, graças a um dispositivo específico, copesquisador. 2) Valorizar as formas de pensar das culturas de resistência na leitura dos dados de pesquisa e da realidade, para dialogar com as referências acadêmicas. 3) Considerar o corpo inteiro – com as sensações, a intuição, a emoção, várias formas de razão, a imaginação, a gestualidade – como capaz de conhecer, de pesquisar. 4) Acessar conteúdos e formas inconscientes, recalcadas ou não verbalizadas, particularmente usando técnicas de criatividade artística na produção dos dados. 5) Considerar a responsabilidade ética, política, social, espiritual do grupo no desenvolvimento da pesquisa[4].

O grupo-pesquisador prepara-se, a cada nova oficina, para atuar preventivamente na perspectiva da saúde mental, social e ambiental – conforme a Ecosofia de Guattari (1990). Isso fica evidente toda vez que os talentos individuais do grupo-pesquisador conseguem se agregar em torno de uma corporeidade multíplice: expressão de uma coletividade em ação. É quando as metamorfoses acontecem, seus efeitos têm visibilidade, suas imagens impulsionam, suas iniciativas produzem transformação.

O trabalho de campo desdobra-se em experimentação estético-ambiental toda vez que o grupo-pesquisador vai ao encontro da concepção nietzscheana de grande saúde (2000, 2001, 2006), ampliando e diversificando seus espaços de atuação. A pesquisa está sendo organizada a partir dos depoimentos de participantes da oficina, dos e-mails trocados entre os

[4] http://www.entrelugares.ufc.br/linha_editorial.html

copesquisadores, das fotos e filmagens realizadas durantes as intervenções socioambientais, de anotações no diário de itinerância[5] e de gravações dos encontros do grupo-pesquisador.

Quando uso a palavra corpo, estou me referindo ao organismo, aos músculos e sangue, tendões, pele, artérias, ossos, funções vitais, digestão, excrementos. Também me refiro ao tecido histórico e cultural que compõe o corpo. Corpo é linguagem, simulacro, aparato cibernético, genoma, fenômeno midiático e televisivo, mas também é universo microscópico, bactéria, vírus... meio ambiente.

Entretanto, aposto em um corpo em especial, no corpo como possibilidade de transformação socioambiental, aquele que permanentemente estamos nos tornando, o Corpo sem Órgãos de Antonin Artaud (1999). Um corpo que é passagem de um infinito a outro infinito, máquina desejante capaz de se recompor, escapar, romper com opressões e determinações, gerando intermináveis linhas de fuga. Mas para isto, precisa ser acionado, colocado em movimento.

O humano é corpo difícil de distinguir os limites, as vizinhanças, onde começam e terminam suas interconexões. Entretanto, como qualquer outro sistema aberto, está permanentemente trocando, recebendo e transmitindo informações, energia, calor, produzindo e reproduzindo, ensinando e aprendendo. A Teatralidade Humana é sensível aos corpos que se redefinem quando transitam, realizam intercâmbios, relacionam-se, comunicam-se, aos corpos que ousam sabotar os dispositivos de controle instituídos.

Vivemos um momento de transição entre a Sociedade Disciplinar de Foucault (2009) e a Sociedade de Controle de Deleuze (1992), em que se difunde amplamente o controle incessante em meio aberto. Neste momento os dispositivos se sofisticam para que seja garantido o comportamento normal das massas. Há um processo de instauração da lógica do confinamento, em toda a sociedade, sem que seja necessária a existência de muros que separem o lado de dentro das instituições do seu exterior.

Na sociedade disciplinar, dominava o modelo do panóptico, implicando que o vigia estivesse presente em tempo real. Na sociedade de controle a vigilância é introjetada no humano, se torna rarefeita, virtualizada. Com a sofisticação tecnológica e com a proliferação dos mecanismos de controle os indivíduos passam a ser muito mais eficientemente

[5] Este é "o diário institucional, que René Barbier (2006) chama com felicidade de 'diário de itinerância', ou seja, de caminho onde podemos nos perder e nos re-encontrar. É bom propor um grande caderno onde todos e todas, inclusive os facilitadores, podem escrever, colar, desenhar... tudo o que eles querem, em qualquer momento das sessões (poemas, sonhos, elementos teóricos, interrogações...). A experiência mostra a necessidade de insistir, propor pacientemente a escrita no diário coletivo, pois as pessoas não estão acostumadas com essa prática. Insistir também para que se escrevam conteúdos críticos, desde que a crítica não for direcionada a uma pessoa em particular e sim ao grupo-pesquisador, ao andamento da pesquisa, ao trabalho coletivo". (GAUTHIER, 2009, p.12).

governados. Câmeras de vigilância e microfones se espalham pelas ruas, casas, praças, prédios, becos.

A paisagem da cidade mostra um ambiente estriado, que só se sustenta pela força coercitiva (estatal e privada), em nome da ordem e dos costumes. Mas de fato, quem se beneficia com isto? Embora o esquadrinhamento minucioso do espaço possa gerar algum conforto e segurança, será que produz resultados efetivamente práticos que se estendam a todas as camadas da população? As estatísticas mostram que, de fato, estamos muito longe de resolver o problema da violência.

O ambiente urbano, com seu excedente de linhas retas, submete o humano a um elevado grau de controle e previsibilidade, impondo o regime da sobre codificação, da constância, da monotonia, da normalidade, propagando movimentos corporais que se repetem indefinidamente. Vivemos um sedentarismo muito mais amplo e perigoso do que imaginamos. Aderimos ao estilo de vida urbano com a certeza de que estamos sendo protegidos pela rotina de uma vida aparentemente estável.

Os primeiros resultados desta pesquisa apontam para o processo nascimento do *clown* como força de oposição aos processos de estagnação da vida. Isto acontece porque o *clown* gera ondas de instabilidade toda vez que quebra as barreiras impostas por palcos e picadeiros, rompendo os limites entre a vida e a arte. Ele deseja ir ao encontro das pessoas, onde quer que elas estejam. Para o palhaço, a vida é sempre uma experimentação e uma aventura, em que o desejo é força motriz que o faz transitar.

O processo de nascimento do *clown* representa uma ameaça à normalidade, à estabilidade dos ambientes controlados, aos poderes instituídos com seus códigos de conduta, tradições, normas, hábitos, leis e regras sociais. É possível dizer que, em última instância, representa um tipo de ameaça às estruturas visíveis e invisíveis da fortuna e da concentração de poder, aos valores inegociáveis do grande capital.

Experimentar o *clown* talvez seja uma maneira de restituirmos nossa capacidade de lidar com as explosões caóticas da vida, seus descompassos e desequilíbrios. Aprofundar a pesquisa com o *clown* implica avançar tanto do ponto de vista da formação humana quanto da saúde das populações. Lidar criativamente com o corpo e suas vertigens pode nos dar uma nova percepção a respeito da loucura e da doença.

Os resultados preliminares mostram que o palhaço consegue transitar com leveza nos mais adversos ambientes sem ser guiado por modelos. Ele não conta com a proteção do espaço cênico porque se envolve completamente, se expõe por inteiro, desnuda-se. É livre porque inventa permanentemente entrelugares. Sua principal virtude é fazer brotar a liberdade

da invenção e do pensamento. Entrega-se a si mesmo e à relação com o público, relaciona-se ativamente com o ambiente onde atua.

A questão da liberdade é uma das temáticas que impulsiona a Teatralidade Humana, funciona como uma inesgotável fonte de problematização que nutre a pesquisa. Precisa ser aprofunda para se tornar capaz de subsidiar as reflexões em torno da autonomia, da espontaneidade, da solidariedade e dos processos autogestivos. Questões centrais na tentativa de colocar o pensamento em movimento, como autêntica máquina de guerra nômade[6].

As intervenções socioambientais objetivam dar continuidade ao conceito que começou a ser desenvolvido em minha dissertação de mestrado (UFPel/ESEF): "O Corpo como Palco da Teatralidade Humana: marcas na formação acadêmica" (2009). Na pesquisa de doutorado a Teatralidade Humana transforma-se, bifurca, recompondo-se na perspectiva da promoção da saúde, dos processos cognitivos e estético-ambientais.

Parece relevante promover ações que impliquem a capacidade de sonhar e criar junto com outrem, independentemente do lugar em que estejamos inseridos. Empreendimentos que objetivem o bem-estar global, que busquem a saúde por meio de estudos, diagnósticos e tratamentos da área médica, mas que também utilizem em favor da manutenção da saúde os diversos tipos de conhecimento produzidos pelo humano.

Para isso, talvez necessitemos pensar a aprendizagem como um conjunto de práticas e conhecimentos capazes de evitar ou minimizar a doença.

Um diagnóstico médico bem elaborado é capaz de definir, com precisão, onde está localizado o foco da doença e sua provável causa. Em outros termos, é possível dizer que as ciências médicas desenvolveram métodos, técnicas e substâncias capazes de restituir a saúde.

A medicina moderna[7] vem agregando ao seu universo, enquanto possibilidade de intervenção clínica, alternativas que levam em consideração aspectos psicossociais do enfermo: histórico de vida, percepção de realidade, relacionamentos, condição social, vida profissional e familiar, hábitos e costumes. Todo esse extraordinário empreendimento

[6] Deleuze e Guattari diferenciam o espaço nômade do espaço sedentário e falam da ação da máquina de guerra nômade: "o espaço sedentário é estriado, por muros, cercados e caminhos entre os cercados, enquanto o espaço nômade é liso, marcado apenas por 'traços' que se apagam e se deslocam com o trajeto. (...) E cada vez que há uma operação contra o Estado, indisciplina, motim, guerrilha ou revolução enquanto ato, dir-se-ia que uma máquina de guerra ressuscita, que um novo potencial nomádico aparece, com reconstituição de um espaço liso ou de uma maneira de estar no espaço como se fosse liso" (DELEUZE e GUATTARI, 1997, p.51 e 60).

[7] Sobre a emergência da medicina moderna como prática normalizadora de caráter coletivo ver: Foucault, Michel. Microfísica do Poder. (1999). No texto *O nascimento da Medicina Social* o autor aponta-nos três etapas na formação dessa área quais sejam: a Medicina de Estado (Alemanha); a Medicina Urbana (França) e a Medicina da Força de Trabalho (Inglaterra). Embora com características singulares, cada um desses processos está fortemente marcado pela sua abrangência social e política e pela sua inigualável capacidade de constituir o corpo como uma realidade biopolítica, condição fundamental para a consolidação do capitalismo.

científico converge em extirpar a doença ou eliminar a deficiência, a fim de devolver ao paciente sua condição normal.

Desse ponto de vista, indago se este quadro referencial, que define o que seja um sujeito normal, não poderia induzir, não somente médicos, mas também profissionais de outros campos do saber, como a educação, por exemplo, ao enquadramento em um perfil padrão, em um modelo ideal do humano, determinando o que seja corpo e mente saudável, ou melhor, dentro dos padrões de normalidade[8].

Ao delinear esse referencial não estaríamos, de certa forma, impondo um modelo estético-moral com demasiada abrangência? Esse ideal não estaria influenciando as práticas docentes na defesa de um estilo de vida, de um modelo humano a ser perseguido?

Esta análise vai ao encontro de ações que potencializem o corpo e o tornem capaz de superar condicionamentos, desenvolvendo a habilidade de se vincular aos outros corpos e de viabilizar soluções frente às contingências da vida, atributos necessários à produção de diferença em relação às formas hegemônicas de valorização do saber científico.

Entendo que é preciso questionar espaços e práticas que depreciam a vida, padrões homogêneos e normalizadores, os modelos instituídos de acordo com os interesses do grande capital. É necessário desconfiar de tudo aquilo que despreza o corpo, dos ambientes que impedem o encontro dos corpos, que reduzam o tato, o contato, a interação dos corpos, o movimento.

Embora a definição de saúde varie muito de cultura para cultura, a ideia do "bem-funcionar do organismo como um todo" perpassa diversas concepções médicas a respeito do tema. O organismo saudável realiza aspirações, satisfaz necessidades, intervém adequadamente no meio ambiente, interage com outros organismos, extrapola a concepção de um todo organizado mecanicamente.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) define saúde não apenas como a ausência de doença, mas como "a situação de perfeito bem-estar físico, psíquico e social", pressupondo uma universalização das condutas individuais e sociais. Assinalo, no entanto, os limites desse conceito quando se trata de pensar as forças subjetivantes que compõem o universo simbólico das culturas, os diferentes aspectos individuais e coletivos que constroem o humano. Faço uma aposta na saúde a partir dessa multiplicidade de conhecimentos e saberes que se

[8] A norma constitui uma categoria central para a compreensão do que Foucault denominou como *biopoder*, estratégia de governo analisada pelo autor em sua História da Sexualidade, que tem sua emergência no interior de novas formas de administração das políticas internas e externas voltadas para a vida das populações nos séculos XVII, XVIII e XIX. Nesse sentido, a norma não estava vinculada a nenhuma ideia abstrata do Direito, não estava baseada nem no contrato nem no status, nem mesmo era um princípio prudente de autoridade. A normalidade "era antes, um modo de nos identificar e de fazer com que nos identificássemos de maneira a nos tornarmos governáveis. Era uma forma de pensamento singular da qual brotava a experiência individual e coletiva" (RAJCHMAN, 1993, p. 122).

entrecruzam e são reinventados e não somente no que é posto pelo conhecimento da área médica.

Expandir o conceito da OMS torna-se necessário nessa análise ao se buscar compreender como se singularizam as práticas discursivas sobre a saúde, quando operam, e como operam no campo da produção da subjetividade. Dessa forma, estaríamos operando o pensamento no terreno da micropolítica, ou seja, das forças subjetivantes que constituem corpos singulares no tempo e no espaço. Exige, assim, outras ferramentas de análise.

O trabalho de experimentação cumpre suas metas fundamentais quando atua em regiões fronteiriças, quando instiga o pensamento colocando em movimento saberes que instrumentalizam ações necessárias. A criação conceitual tem que ser impulsionada pela necessidade materializada, pulsante, experimentada. Filosofar é pensar, agir, transformar, desterritorializar, criar novas fronteiras, outros mundos.

Referências

AMARAL, Augusto Luis Medeiros. **O Corpo como Palco da Teatralidade Humana**: marcas na formação acadêmica. Dissertação do curso de mestrado em Educação Física. Área de concentração: Atividade Física, Esporte e Escola. Pelotas: UFPel/ESEF, 2009.

ARTAUD, Antonin. **O Teatro e seu Duplo**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação.** Brasília: LiberLivro, 2006.

DELEUZE, Gilles. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

_____. **Sobre o Teatro**: um manifesto de menos; o esgotado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2010.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. **Mil Platôs** – capitalismo e esquizofrenia, vol. 5. São Paulo: Editora 34, 1997.

FOUCAULT, Michel. **Ética, Sexualidade, Política** (Ditos & Escritos). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

_____. **História da Sexualidade III**: O cuidado de si. São Paulo, Edições Graal, 1985.

_____. **Microfísica do Poder.** 14ª Ed. Rio Janeiro: Graal, 1999.

_____. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. 36. ed. Petrópolis,RJ: Vozes, 2009.

GAUTHIER, Jacques. **Sociopoética:** o livro do iniciante e do orientador. Edição Eletrônica. 2009.

GUATTARI, Félix. **As Três Ecologias.** Campinas, SP: Papirus, 1990.

NIETZSCHE, Frederich Wilhelm. **A gaia ciência.** Tradução Paulo César Souza. São Paulo: Cia. das Letras, 2001.

_____. **Humano, Demasiado Humano.** São Paulo: Escala, 2006.

_____. **Nietzsche contra Wagner.** Tradução Paulo César Souza. São Paulo: Cia. das Letras, 2000.

RAJCHMAN, John. **Eros e Verdade**: Lacan, Foucault e a questão da ética. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

SOCIOPOÉTICA. Disponível em: http://www.entrelugares.ufc.br/linha_editorial.html Consultado em 19 de junho de 2010 as 11h05min

VIRANDO A MESA:
PENSANDO ACERCA DOS DISCURSOS RELACIONADOS AO EXCESSO DE PESO COLOCADOS EM PRÁTICA EM UM GRUPO DE EMAGRECIMENTO DE PORTO ALEGRE/RS.

CAMARGO, Tatiana Souza de
SOUZA, Nádia Geisa Silveira de
Programa de Pós Graduação em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Eixo Temático: Corpo e as novas tecnologias

Resumo: Na última década, o Brasil tem liderado o ranking de consumo de medicamentos para emagrecer *per capita*, e, além disso, em 2009, foi o país que realizou o maior número de lipoaspirações. Instigadas por estes surpreendentes dados brasileiros, temos pesquisado a temática do emagrecimento, da alimentação e dos cuidados de si em suas relações com a constituição dos corpos, na atualidade. Neste artigo, discutimos inicialmente o conceito de dispositivo, propondo o funcionamento do que chamamos de dispositivo da cultura de aversão à gordura. A seguir, trazemos os primeiros movimentos analíticos feitos a partir da observação participante realizada em um grupo de emagrecimento da cidade de Porto Alegre/RS. Ao analisarmos os dados coletados na observação participante, buscamos olhar as abordagens feitas ao corpo e à alimentação, as discussões acerca da temática da satisfação corporal, da motivação para a perda de peso e da problematização dos padrões de beleza.

Palavras-chave: emagrecimento, corpo, saúde pública.

Abstract: In the last decade, Brazil has led the ranking of anorexic medicine *per capita* consumption, and moreover, in 2009, it was the country that carried through the biggest number of liposuctions. Instigated for these surprising Brazilian data, we have been investigating the thematic of weight loss, feeding and cares of self in its relations with the constitution of the bodies, in the present time. In this article, we discuss initially the concept of dispositive, as we propose the functioning of what we call dispositive of the culture of aversion to the fat. To follow, we bring the first analytical movements from the participant comment carried through in a group of weight loss in the city of Porto Alegre /RS. When analyzing the data collected in the participant comment, we search to look at the approaches to the body and the feeding, the discussions concerning the thematic of body satisfaction, the motivation for the loss of weight and the problematization of the beauty standards.

Nesse final do século XX, em países ditos como ricos, de que nós, pobres comedores, temos medo? De poucas coisas, a não ser dos pesticidas nos nossos

> *legumes, dos hormônios nas nossas carnes, dos nitratos e metais pesados, das carências vitamínicas e dos excessos lipídicos, do sal e do açúcar, das gorduras saturadas, do colesterol nas nossas artérias, das contaminações por listeria (...), da salmonela (...), das vacas-loucas, das radiações do forno de microondas, dos corantes, dos congelados e dos re-congelados, do câncer, do risco de infarto, da constipação. E, sobretudo e mais do que tudo, de engordar.*
>
> Claude Fischler, *Le bon e le sain(t)* (1993:111, tradução minha).

Ao comentar sua investigação a respeito dos temores dos europeus com relação à sua alimentação, Fischler (1993) destaca, no trecho citado acima, que o principal deles é o medo de engordar. Apesar de deixar explícito que suas análises dizem respeito ao contexto dos países europeus desenvolvidos e ricos, acreditamos que este temor principal [o medo de engordar][1] passou a ser compartilhado por muitos outros países, mesmo por aqueles ainda em desenvolvimento e que convivem com os problemas da miséria, fome e desnutrição – como é o caso do Brasil.

Alguns dados recentes sobre o consumo de medicamentos para emagrecer e sobre a realização de procedimentos cosméticos parecem reforçar essa percepção. De acordo com um relatório elaborado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 2006 [divulgado pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE)] o Brasil é o maior consumidor *per capita* de medicamentos para emagrecer (9,1 doses diárias por mil habitantes), sendo seguido pelos Estados Unidos (7,7) e a Argentina (6,7) (IBOPE, 2007). Ainda neste sentido, na pesquisa global realizada pela Sociedade Internacional de Cirurgia Plástica (ISAPS) relativa aos dados do ano de 2009, o Brasil ficou em segundo lugar no número de procedimento cosméticos cirúrgicos e não cirúrgicos, e foi o país que realizou o maior número de lipoaspirações (ISAPS, 2010).

Instigadas por essas percepções e pelos surpreendentes dados brasileiros, temos pesquisado a temática do emagrecimento, da alimentação e dos cuidados de si em suas relações com a constituição dos corpos, na atualidade.[2] Neste artigo, discutimos inicialmente o conceito de dispositivo, propondo o funcionamento do que chamamos de dispositivo da cultura de aversão à gordura. A seguir, trazemos os primeiros movimentos analíticos feitos a partir da observação participante realizada em um grupo de emagrecimento da cidade de Porto Alegre/RS.

[1] Utilizamos no texto o recurso dos colchetes para permitir que a nossa escrita se desdobre em duas funções: no texto corrido, narramos os acontecimentos e construímos nossas idéias; no texto entre colchetes traçamos comentários/reflexões em relação à nossa própria escrita.

[2] Na dissertação de Mestrado intitulada "Você é o que você come? Os cuidados com a alimentação: implicações na constituição dos corpos" (CAMARGO, 2008) e na tese de Doutorado "Vivendo e aprendendo a comer: analisando as práticas de prevenção e controle do excesso de peso colocadas em funcionamento em uma comunidade de Porto Alegre/RS", em fase de escrita final do texto.

O dispositivo da cultura de aversão à gordura

Em uma pesquisa anterior (CAMARGO, 2008), na qual analisamos os enunciados[3] trazidos pelos rótulos de alimentos *diet* e *light* acerca do corpo e dos cuidados com a alimentação, pudemos perceber o funcionamento de um dispositivo, ao qual chamamos de cultura de aversão à gordura (CAG). Neste estudo, entendemos o dispositivo como a rede estabelecida entre um conjunto heterogêneo de discursos, de instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, de leis, de medidas administrativas, de enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas, que possui uma determinada função estratégica dominante (FOUCAULT, 2006).

Nos enunciados trazidos pelos rótulos, a idéia do corpo saudável era necessariamente a de um corpo magro, jovem, liso, firme e de contornos bem definidos. Assim como aparecia a idéia de que é uma tarefa de todos adotarem o "estilo de vida saudável", isto é, comprometer-se com uma rotina de exercícios físicos, ingestão de determinados alimentos [de preferência os *diet* e *light*], a vigilância constante do peso e o consumo de cosméticos e outros serviços de "upgrade" da forma física [de acordo com as possibilidades financeiras de cada um].

Cabe considerar que os rótulos são peças publicitárias que possuem o objetivo de vender os produtos aos quais representam. No entanto, entendemos que os enunciados acerca do corpo e seus cuidados mostrados nestes rótulos, para possuírem um efeito de verdade em nosso contexto sócio-histórico, se apóiam e se reforçam através da relação com um conjunto mais amplo de saberes e de instituições. Saberes científicos provenientes das pesquisas nas áreas da Epidemiologia, Nutrição, Cardiologia (entre outros) que afirmam o papel preponderante das dietas e exercícios físicos para prevenção de doenças crônicas não-transmissíveis (DCNT) – como o diabetes, a obesidade, a hipertensão, as dislipidemias, as doenças cardiovasculares e alguns tipos de câncer –, às quais se atribuem, direta ou indiretamente, a maioria do volume das ações, procedimentos e custos dos sistemas e saúde. Saberes cujos enunciados acabam por construir e fixar parâmetros de normalidade e anormalidade da massa corporal. Saberes provenientes das pesquisas em saúde pública, que afirmam e reafirmam a responsabilidade individual no manejo do corpo e dos seus cuidados,

[3]O enunciado é uma função que cruza um domínio de estruturas e unidades possíveis e que faz com que [estas] apareçam, com conteúdos concretos no tempo e no espaço. Essa função-enunciado caracteriza-se por quatro elementos: o referente [algo a que se refere e que identificamos, por exemplo, os cuidados com o corpo]; o sujeito [alguém que efetivamente pode afirmar o que está sendo dito, por exemplo, nutricionistas]; um campo de saber associado [a ciência da nutrição e a epidemiologia, por exemplo]; e a materialidade do enunciado [forma concreta com as quais aparece em diferentes enunciações, por exemplo, através de frases como "uma dieta rica em anti-oxidantes auxilia no combate aos radicais livres e previne o envelhecimento"] (FISCHER, 2001).

ensinando os padrões de normalidade da massa corporal estabelecidos; e que promovem as mudanças de "estilo de vida" [sem, em geral, se preocuparem em especificar os seus entendimentos relativos a este conceito] como o caminho para a melhoria na qualidade de vida [cabe o mesmo comentário] de cada um e também de sua comunidade. Saberes da área da biologia molecular, que relacionam o baixo peso com a possibilidade do aumento da longevidade[4]. Combina-se a tais saberes uma rede discursiva de imagens (de revistas, filmes, televisão, por exemplo) de pessoas belas, jovens, ativas e magras. Soma-se a quantidade cada vez mais crescente de produtos e serviços relacionados aos cuidados com o corpo – academias de ginástica, estúdios de ioga, centros de medicina estética, massagens, cosméticos, alimentos funcionais, *diet*, *light*, ... Acrescenta-se o estatuto moral de bom-cidadão, consciente e responsável, adquirido na atualidade pelo indivíduo que adotou o "estilo de vida saudável". Desta forma, constitui-se uma rede de saberes, moralidades, instituições e práticas que funcionam estrategicamente na regulação dos corpos (de suas formas, sua saúde, seus cuidados), na atualidade – configurando o que chamamos de dispositivo da CAG.

Partindo do entendimento de que as estratégias biopolíticas do campo da saúde [produção de conhecimento epidemiológico nutricional, levantamentos de IMC[5] em diferentes faixas etárias, *surveys* de consumo alimentar, atividades de educação alimentar implantadas na ESF[6], por exemplo] – direcionadas ao estabelecimento de padrões de normalidade/anormalidade da massa corporal e à vigilância das dietas, atividades físicas, doenças (e pré-doenças) associadas ao excesso de peso – encontram-se implicadas no dispositivo da CAG, e, sendo assim, ensinam entendimentos, comportamentos, valores e sentimentos que atuam de maneira preponderante na constituição dos corpos e seus cuidados na atualidade, em linhas gerais, interessamo-nos por investigar como as políticas que, em certa medida, enquadram o modo de pensar das equipes de ESF colocam em prática os discursos relacionados ao excesso de peso.

[4] É importante salientar que, ao chamarmos atenção para a relação de saberes científicos com a CAG, não estamos questionando a veracidade ou a validade de seus dados. Estamos apenas procurando mapear como tais saberes circulam e atuam na rede social da qual fazem parte.

[5] Índice de Massa Corporal (IMC) é calculado dividindo o peso do indivíduo (em quilogramas) por sua altura ao quadrado (em metros). A partir do resultado numérico obtido com esse cálculo, são definidas as seguintes categorias: IMC < 18.5 = baixo-peso; 18, 5,< IMC < 24,9 = peso normal; 25 < IMC < 29,9 = sobrepeso; 30 < IMC< 34,9 = obesidade grau I; 35 < IMC < 39,9 = obesidade grau II; 40 < IMC = obesidade grau III, a chamada obesidade mórbida. (DUNCAN; SCHMIDT; GIUGLIANI *et al*, 2004).

[6] Estratégia de Saúde da Família (ESF) é entendida – segundo o Ministério da Saúde brasileiro – como uma estratégia de reorientação do modelo assistencial, operacionalizada mediante a implantação de equipes multiprofissionais em Unidades Básicas de saúde. Estas equipes – consideradas como as "portas de entrada" do Sistema Único de Saúde (SUS) – são responsáveis pelo acompanhamento de um número definido de famílias, localizadas em uma área geográfica delimitada [o território, conceito central na ESF]. As equipes atuam com ações de promoção da saúde, prevenção, recuperação, reabilitação de doenças e agravos mais freqüentes, e na manutenção da saúde desta comunidade (BRASIL, 2009).

Entendo que estes movimentos de investigação apresentam-se como assuntos de relevância política para a área da educação e da promoção da saúde no Brasil, considerando que discursos contemporâneos em torno de um corpo padrão de beleza/saúde vêm gerando, de modo crescente, sentimentos de desvalia das pessoas em relação ao próprio corpo.

Diante disso, consideramos que se fazem necessárias a análise e a problematização dos moldes e do funcionamento das estratégias postas em prática pelas políticas brasileiras de prevenção e controle do excesso de peso, procurando ver de que maneira estas se articulam com a CAG, quiçá reafirmando o modelo atual de saúde/magreza/beleza/felicidade – e gerando, assim, "efeitos adversos" de diferentes níveis.

O Grupo de emagrecimento Virando a Mesa

Com a intenção de investigar o funcionamento das políticas brasileiras de prevenção e controle do excesso de peso, realizei uma pesquisa de campo[7] junto a um grupo de nutricionistas que integravam o Núcleo de Nutrição da Residência Integrada em Saúde, do Serviço de Saúde Comunitária do Grupo Hospitalar Conceição, de Porto Alegre. Durante o primeiro semestre de 2008, acompanhei o funcionamento dos serviços prestados na Unidade de Saúde Jardim Leopoldina (USJL)[8]. Desde 1991, esta Unidade de Saúde funciona no Jardim Leopoldina [do qual leva o nome], Zona Norte de Porto Alegre. Sua equipe é composta por cerca de 40 profissionais – técnicos de higienização, técnicos de enfermagem, assistentes sociais, enfermeiros, psicólogos, odontólogos, nutricionistas, médicos, agentes de saúde, recepcionistas e administradores – e em seu território de responsabilidade vivem cerca de 15 000 habitantes. Nesta US, as nutricionistas ofereciam atendimentos clínicos individuais e organizavam grupos de emagrecimento. Por se tratarem de atividades educativas coletivas de promoção à saúde, que envolviam discussão com e entre os participantes, optei por realizar observações nos grupos de emagrecimento e educação nutricional organizados pelas nutricionistas na USJL.

No primeiro semestre de 2009, realizei a coleta de dados através da observação participante nas reuniões do grupo Virando a Mesa, um grupo de emagrecimento organizado

[7] Como se tratava de um trabalho de Doutorado, a primeira autora (Tatiana Souza de Camargo) realizou o trabalho de campo, auxiliada em suas ações e escritas por sua orientadora, a segunda autora (Nádia Geisa Silveira de Souza). Por isso, nas partes que narram as atividades de campo o texto apresenta-se na primeira pessoa do singular.

[8] O Serviço de Saúde Comunitária do Grupo Hospitalar Conceição é composto por doze postos de Atenção Básica que configuram-se como Unidades Básica de Saúde (UBS), pois contam em suas equipes com profissionais como psicólogos, nutricionistas e odontólogos, que não fazem parte das equipes básicas da Estratégia de Saúde da Família (ESF) – formadas pelo médico, enfermeiras, técnicos de enfermagem e agentes de saúde.

por uma nutricionista em parceria com outro profissional da USJL. Com base na observação participante realizadas nas reuniões do grupo Virando a Mesa, montei um caderno de campo, no qual cada reunião passou a compor um episódio – uma história elaborada a partir das minhas percepções, na qual se mesclam descrições, falas dos participantes e reflexões. No total, foram compostos 8 episódios.

De acordo com as organizadoras, o grupo Virando a Mesa constituía-se especificamente como um grupo de emagrecimento, destinado aos maiores de 18 anos, de ambos os sexos, que possuíssem um IMC maior que 24,9 – e que por isso se encaixavam nas categorias de sobrepeso ou obesidade, em diferentes graus. Seus encontros eram semanais, com duração de uma hora e trinta minutos, realizados às quintas-feiras, das 15h às 16h30, na Sala de Grupos da USJL.

A sala era composta por um conjunto de cerca de 20 poltronas dispostas em círculo, um quadro grande para anotações e um mural onde ficavam anexados avisos, folders de campanhas de saúde e cartazes produzidos pelos demais grupos de promoção em saúde realizados na USJL [grupo de convivência, grupo de gestantes, grupo de desabafo, grupo de caminhada, grupo de meditação, entre outros]. O grupo era organizado sempre em dupla, por uma nutricionista e por outro profissional da USJL [durante o tempo que acompanhei as reuniões, participaram enfermeiras e assistentes sociais]. Durante o semestre de acompanhamento, o número de participantes máximo em uma reunião foi treze. E houve reuniões com dois participantes. Em geral, o número de participantes ficava em torno de 8 pessoas.

A dinâmica básica dos encontros seguia uma seqüência prevista, típica de uma prática de vigilância – na qual os participantes eram primeiro examinados, para em seguida serem classificados e, por fim, categorizados. Os participantes chegavam e eram pesados na Sala da Enfermagem; seu peso era anotado em uma carteirinha [recebida no primeiro encontro]; os participantes se dirigiam para a Sala de Grupos. Lá a nutricionista fixava um quadro motivacional, no qual era representada uma tabela, na qual as linhas eram os nomes dos participantes e as colunas eram o seu peso em cada semana (a tabela era renovada mensalmente); para cada meio quilo eliminado [segundo os participantes, não se deve dizer quilos perdidos, porque o que se perde, uma hora ou outra, acaba sendo achado...] o participante recebia uma "carinha feliz" que afixava no local correspondente ao seu nome na tabela; para cada meio quilo adquirido era recebida uma "carinha triste"; se o peso fosse mantido, o participante recebia uma "carinha indiferente".

Após o momento das "carinhas", a nutricionista perguntava se havia algum participante novo – e se fosse este o caso – procedia-se uma roda de apresentações. A seguir, a nutricionista lançava algumas questões gerais sobre a semana dos participantes, sobre o que haviam feito com relação à alimentação, quais as dificuldades, quais as novidades. Após alguns minutos, era apresentado o tema da semana – que, em algumas semanas havia sido sugerido pelos participantes no encontro anterior, mas que na maioria das vezes era definido pelas organizadoras. Na maioria das reuniões, a profissional parceira da nutricionista tinha um papel coadjuvante, de debatedora dos temas. A maior parte das dúvidas, questionamentos e comentários eram dirigidos à nutricionista.

No início de cada mês era realizada a cerimônia do "pote dos desejos": um pote de vidro transparente, no qual cada participante colocava o número de bolas de gude equivalente a quantidade de quilos que desejava eliminar no mês que se iniciava. Segundo as organizadoras, era uma estratégia de motivação coletiva, que procurava mostrar que todos os participantes estavam ali com um objetivo comum – reforçando a coesão e o apoio mútuo. No final do mês, eram calculados quantos quilos haviam sido eliminados pelo grupo, considerado como um todo, e o número equivalente de bolas eram retiradas do pote. O objetivo era que o grupo, ao final do mês, conseguisse esvaziar o pote. Caso ele não estivesse vazio, as organizadoras incentivavam os participantes a refletir sobre o porquê deste resultado – dificuldades no emagrecimento, perda de motivação no período, ou ainda expectativas de perda de peso superestimadas. Em geral, os participantes mais antigos procuravam colocar poucas bolas – uma ou duas. Os participantes mais novos [e mais afoitos], em sua maioria, colocavam um número maior de bolas – quatro ou mais. Em nenhuma das cerimônias de final de mês que acompanhei o "pote dos desejos" foi totalmente esvaziado.

A minha impressão inicial, e que foi mantida como uma das mais fortes durante todo o acompanhamento, foi uma certa surpresa: no grupo de emagrecimento, a maioria das pessoas não eram gordas. Ao longo do semestre, fui percebendo que os participantes se dividiam em dois grupos: as veteranas, que eram a maioria do grupo, todas mulheres, nenhuma com sobrepeso, sempre presentes, que já acompanhavam o grupo há cerca de um ano; e os novatos, homens e mulheres, todos com sobrepeso e alguns obesos, que não participavam de maneira contínua.

Curiosa com estas impressões, procurei conversar com a nutricionista e posteriormente levei estes apontamentos para a Reunião do Núcleo de Nutrição. Quanto a pouca ou nenhuma presença de pessoas gordas, as nutricionistas me esclareceram que, antes do critério fixo de inclusão de acordo com o IMC, procuravam dar prioridade para o desejo de

emagrecer do participante. Pareceu-me que tanto para as participantes quanto para as próprias nutricionistas, eliminar peso era sempre uma vantagem – uma percepção que mostra como o dispositivo da CAG tem funcionado nesta prática de promoção da saúde, reforçando a idéia da magreza como um atributo *a priori* positivo, e que pode sempre ser aprimorado. Com relação à dificuldade de pessoas com sobrepeso e obesidade darem seqüência à sua participação, as nutricionistas relataram que haviam tido a mesma percepção e que seria necessário um cuidado especial, a fim de integrar melhor estes participantes com o resto do grupo.

Quanto ao papel mais amplo do grupo Virando a Mesa na dinâmica da comunidade atendida pela USJL, pude perceber que este se constituía como um espaço de socialização para seus participantes – que aos poucos foi se expandindo, sendo que alguns participantes chegaram mesmo a organizar grupos de caminhada. Interessante notar que esta socialização estava estruturada por características/atividades ligadas aos cuidados com o corpo/saúde visando o emagrecimento. Em diversos momentos, os participantes ressaltam a importância fundamental do grupo para se manterem firmes no ideal de perder peso:

> – Viu como é bom o grupo. Se não tem o grupo a gente come mesmo...
> Com o que as outras concordam:
> – Vejo que o grupo é um desafio contra nós mesmas, para melhor.
> – Mas é verdade, se eu não tiver no grupo, eu engordo.
> (...)
> A participante nova, obesa, começa a contar que ela já havia participado do grupo há dois anos, que havia perdido peso, mas que voltou a engordar.
> Ao que outras participantes acrescentam:
> - Tem que vir que a gente consegue.
> - Se faltar a gente desanima.
> - Se falhar uma vez já viu...

Esse modelo de sociabilidade observado no grupo Virando a Mesa aproxima-se da idéia de biossociabilidade, proposta por Rabinow (1999) que se caracteriza como uma sociabilidade apolítica constituída por grupos de interesses privados, reunidos segundo critérios de saúde, performances corporais, doenças específicas, longevidade, entre outros.

Em diversas oportunidades, os participantes apresentaram falas, dúvidas, comentários sobre a sensação de angústia e desvalia com relação a seus corpos, considerados mais gordos do que o desejado. Também comentavam bastante sobre revistas de dietas e exercícios, produtos auxiliares do emagrecimento [*shakes diet*, chá verde, chá branco, entre outros].

> Uma participante então diz:
>
> – Vi na TV que a banana Catarina, aquela que a gente dá pra criança, tem mais fibras que a banana caturra. Eu gosto mais da comunzinha (a caturra), mas agora eu troquei... Tô comendo a banana Catarina.
>
> Uma participante sentada ao meu lado comenta:
>
> – Eu comprei linhaça agora, com casca de maracujá e dolomita. Diz que é muito bom pra saúde, que tem bastante cálcio, eu comecei a tomar agora.

> Nisso, a Mariana esclarece que todas as frutas têm fibras, que o mais importante é consumi-las em variedade, que não há uma melhor. Que o mais indicado é consumir as frutas da época, que estão mais baratas.
>
> Em seguida, um dos Srs. Solicita um esclarecimento a respeito de uma "dica de saúde" escrita no verso da "carteirinha" do grupo:
>
> – Porque é importante não ficar mais do que três horas sem comer?
>
> Mariana esclarece:
>
> – Porque períodos de jejum levam o corpo a pensar que a gente não tem o que comer. Por isso é importante comer alguma coisa a cada três horas. É preciso domar o corpo, enganá-lo!

Na maioria dos casos, estes depoimentos eram tratados pela nutricionista como uma espécie de desvio do assunto principal, aos quais ela respondia rapidamente e não dedicava maiores atenções, retomando logo o tema da reunião. Entendo que o surgimento de tais depoimentos durante os debates do grupo Virando a Mesa demonstram como, para seus participantes, esta atividade está relacionada a uma ampla rede de produtos, comportamentos e serviços dedicados à busca e aos cuidados com o corpo magro/saudável [e que integram o dispositivo da CAG]. Além disso, a escolha feita pela nutricionista em "deixar passar" o assunto é uma mostra de como os debates acerca da percepção social da magreza/gordura – de suas relações com a saúde, dos sentimentos (desejos, frustrações, alegrias) – ainda não é percebida, pelos profissionais que organizam tal atividade de promoção em saúde, como algo relevante a ser abordado. Acredito que esta postura [de silenciamento, de não-problematização] acaba por colocar em funcionamento do dispositivo da CAG entre os participantes, de maneira que o grupo Virando a Mesa atue como mais uma estratégia, dentre as quais eles podem/devem lançar mão em seu esforço de adaptação corporal.

Considerações Finais

Com base nos elementos apontados nestes primeiros movimentos analíticos, acreditamos que este tipo de investigação se mostra interessante e politicamente relevante. Ao procurar ver o funcionamento das práticas prevenção e controle do excesso de peso, a pesquisa possibilitará esclarecer suas conexões com o dispositivo da cultura de aversão à gordura. E assim, partindo desse entendimento, destacar a necessidade de problematização – inclusive e especialmente em atividades de promoção da saúde, como o Grupo Virando a Mesa – da questão da insatisfação corporal, do apelo pela adaptação à norma do corpo magro/jovem/liso/definido, do sentimento de desvalia em relação ao próprio corpo experimentada por muitos indivíduos – com excesso de peso ou não.

Dessa forma, o movimento de investigação [e de crítica] que nos propomos a realizar poderá contribuir para que, talvez, sejam pensadas diferentes possibilidades de constituição dos corpos, nas quais existam espaços/possibilidades para outras relações com a norma estabelecida, que não se restrinjam ao governo da vida, à adaptação a um código único – compreendendo assim que a crítica não atua como a linha divisória entre o domínio da vida governada e o do governo de si, mas como uma espécie de fronteira, de inflexão, como a dobra que remete incessantemente um domínio ao outro (FONSECA, 2008).

Referências

FISCHLER, Claude. Le bon e le sain(t). In *:* PIAULT, Fabrice (sous la direction de). **Le mangeur**. Menus, maux et mots. Coll. Mutations/Mangeurs N°138. Paris : Autrement, 1993.p.111-123.

IBOPE. **Uma receita de crescimento.** Publicado em: 03 Ago 2007. Disponível em: <<http://www.ibope.com.br/calandraWeb/servlet/CalandraRedirect?temp=5&proj=PortalIBOPE&pub=T&db=caldb&comp=Not%EDcias&docid=39D9D357CF0F629F8325732C006D37>>. Acesso em: 11 Jun 2011.

ISAPS. **Estatísticas sobre cirurgias plásticas em todo mundo disponíveis pela primeira vez**. Disponível em: <<http://www.isaps.org/uploads/news_pdf/BIENIAL_GLOBAL_SURVEY_press_release_Latin%20American%20Portuguese.pdf>>. Acesso em: 11 Jun 2011.

CAMARGO, Tatiana Souza. **Você é o que você come?** Os cuidados com a alimentação: implicações na constituição dos corpos. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós- Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Departamento de Bioquímica – Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

FOUCAULT, Michel. "Sobre a história da sexualidade". In: **Microfísica do poder**. 22ª. Ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2006d. p. 243-276.

FISCHER, Rosa M.B. "Foucault e a análise do discurso em educação". In: **Cadernos de Pesquisa**. n.114, p.192-223, 2001.

DUNCAN, Bruce B.; SCHMIDT, Maria Inês; GIUGLIANI, Elsa R.J; *et al*. **Medicina Ambulatorial**: condutas de atenção primária baseadas em evidências. 3ª. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.
BRASIL, 2009

FONSECA, Márcio Alves. "Entre a vida governada e o governo de si". In: ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz; VEIGA-NETO, Alfredo; SOUZA FILHO, Alípio (Org.). **Cartografias de Foucault.** Belo Horizonte**:** Autêntica Editora, 2008. p.241-252.

RABINOW, Paul. **Antropologia da razão**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1999.

2.2 POSTER

ARTE E TECNOLOGIA: NOVAS QUESTÕES ACERCA DO CORPO

VARES, Manoela Freitas[1]
SANTOS, Nara Cristina[2]

Eixo temático: Corpo e as novas tecnologias

Resumo

Nessa pesquisa, o que se procura compreender são como as modificações corporais vêm ocorrendo através do uso da tecnologia em projetos artísticos, resultado de uma transformação na sociedade e da cultura contemporâneas. Faz-se pensar principalmente no que tange a arte e tecnologia, visto que se pode perceber o frequente questionamento dos artistas acerca do corpo através da sua hibridação com as máquinas. O artista aqui abordado trata-se do performer Stelios Arcadiou, mais conhecido como Stelarc[3].

Palavras-chave: arte e tecnologia, corpo, Stelarc.

Introdução

Dentro da história da Arte, no que compreende a arte contemporânea, podemos encontrar diversas manifestações realizadas através do próprio corpo dos artistas. Com o advento da *body arte* é que percebemos pela primeira vez a agregação de objetos de natureza diferente no corpo, transpassando-o e alterando-o, causando assim a sua desmitificação. Assim, podemos entender que a concepção de que o corpo é algo sagrado, impassível de ser manipulado visando uma modificação está superada.

Objetivos

O objetivo desse estudo é colaborar para pensar no corpo contemporâneo e como ele está sendo reformulado na atual sociedade da comunicação pelos artistas. Também suscitar

[1] Mestranda do Programa de Pós-graduação em Artes Visuais da Universidade Federal de Santa Maria.

[2] Professora Doutora do departamento de Artes Visuais/CAL.

[3] Nasceu em Limassol na Ilha de Chipre e mudou-se para a Austrália onde estudou Artes e Artesanato na *Texas State Technical College* (TSTC), Arte e Tecnologia na *California Institute of Technology (*CALTECH) e no *Malla Reddy Institute of Technology* (MRIT). Foi professor e Arte e Sociologia na Escola Internacional de Yokohama e Escultura e Desenho na *Ballarat University College*.

reflexões a partir das decorrências de alguns projetos artísticos contribuindo para contextualizar essa produção.

Materiais e métodos

Essa pesquisa está sendo desenvolvida através do levantamento de artistas que trabalham com arte e tecnologia, especificamente os que investigam as questões da reformulação do corpo. A partir desses dados, estão sendo realizadas análises de suas obras buscando destacar qual a sua contribuição para a discussão do assunto proposto.

Resultados e discussão

A maioria de nós sente-se incomodada com algo no nosso corpo, seja na aparência - que é comumente resolvida através de procedimentos cirúrgicos - ou por limitações físicas, e é principalmente nesse ponto que convém discutir o corpo transpassado pelas tecnologias. Frequentes são as notícias a respeito de pessoas que recuperam alguma capacidade através da utilização de algum aparato tecnológico: são cegos que voltam a enxergar - mesmo que pouco - através de chips implantados, pessoas que voltam a andar com o auxílio de próteses robóticas, dentre outros.

Primeiramente propõe-se a pensar o porquê dessa necessidade de mudança. Stelarc defende a ideia de que o corpo é obsoleto frente a tantas inovações tecnológicas. Esse ponto de vista pode ser explicado e aceito se pensarmos que na atualidade, precisamos cada vez mais de aparatos tecnológicos praticamente acoplados, pois os utilizamos em quase todo lugar. Convém também pensar no que diz Paula Sibilia (2002, p.13) quando ela afirma que

> O corpo humano, em sua antiga configuração biológica, estaria se tornando obsoleto. Intimidados pelas pressões de um meio ambiente amalgamado com o artifício, os corpos contemporâneos não conseguem fugir das tiranias (e das delícias) do *upgrade*.

É justamente isso que Stelarc explora em suas obras artisticas, ele entende o corpo como uma estrutura extensível e projeta a transformação do corpo com o acoplamento de partes maquínicas. No projeto *Third Hand* (1980), ele questiona os limites do corpo ao fazer uso de um terceiro braço robótico associado a seu corpo. Em seu site oficial, o artista explica que a mão sobressalente funciona com controles elétricos dos músculos. Além disso, num projeto mais recente, chamado *Exoskeleton* (1998), ele liga seu corpo a um robô com seis pernas pneumáticas que são controladas a partir do movimento de seus braços. Maria Teresa

Dörrenberg (2008, 349-350) nos comenta que "seu interesse é projetar experiências com o corpo a fim de perceber as alterações perceptivas provocadas". O resultado desses trabalhos, justamente essas alterações perceptivas, são o principal subsídio que temos para pensarmos nesse novo corpo - que tem suas capacidades expandidas pelas máquinas na contemporaneidade.

Considerações finais

Assim como a pele foi a "tela" pintada e transpassada da *body art* na década de 60, hoje ela encontra-se no limite do nosso corpo com as suas extensões. Stelarc (2008, p. 12), também relata que a pele "já foi o começo do mundo e, simultaneamente, os limtes do *self*", mas que no atual momento de expansão tecnológica, a pele é invadida e penetrada por máquinas - o artista completa dizendo que "uma obra de arte foi inserida dentro do corpo". Sem dúvida, esses trabalhos artísticos contribuem para a elaboração de um pensamento que antes se julgaria apenas científico. Ainda, em virtude de serem apresentados ao público, aproximam a sociedade desse contexto do ponto de vista da cultura.

Referências Bibliográficas

STELARC. **Dos zumbis aos corpos cyborgs**: Carne fractal, órgãos quimeras e órgãos extras. *In* Performance Presente Futuro. Curadoria/ texto crítico de Daniela Labra. Rio de Janeiro: Oi Futuro/Contracapa, 2008.

CAUQUELIN, Anne. **Arte Contemporânea**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

DÖRRENBERG, Maria Teresa Santoro. **Corpo**: uma superprodução. *In* SANTAELLA, Lucia & ARANTES, Priscila (orgs.). Estéticas Tecnológicas: novos modos de sentir. São Paulo: Educ, 2008.

PIRES, Beatriz Ferreira. **O corpo como suporte da Arte**. São Paulo: Senac, 2005.

BRETON, David Le. **Adeus ao corpo**: Antropologia e Sociedade. Tradução Marina Appenzeller. Campinas: Papirus, 2003.

VILLAÇA, Nízia. **A edição do corpo**: Tecnociência, Artes e Moda. Barueri: Estação das Letras, 2007.

Referências digitais

RELAÇÃO ENTRE AS INTERVENÇÕES MÉDICAS E O DISCURSO SOBRE A EXPRESSÃO DA SEXUALIDADE E DO GÊNERO EM INTERSEXUAIS E TRANSEXUAIS: UM ESTUDO QUALITATIVO

LEWKOWICZ, Nina Becker[1]
ROSA, Amora[2]
KNAUTH, Daniela Riva[3]
ZAMBRANO, Elizabeth Fetter[4]
MACHADO, Paula Sandrine[5]

Eixo Temático: Corpo e as novas tecnologias

Palavras-chave: intersexualidade; transexualidade; intervenções médicas

A discussão em torno da definição do sexo passou, na modernidade, da esfera religiosa para a esfera da medicina. Foucault (1988) demonstra que o sexo passa a ser tomado como objeto do discurso e da atuação médica, a qual buscaria harmonizar as dissonâncias entre sexo, gênero e orientação sexual. Os aspectos relacionados à intersexualidade (pessoas com corpos que variam do padrão dicotômico masculino/feminino, conforme estabelecido socialmente) e à transexualidade evidenciam, justamente, o lugar do discurso e das práticas médicas como reguladoras das definições de sexo na atualidade. Além disso, essas questões remetem a debates contemporâneos em torno das intervenções biotecnológicas aplicadas sobre os corpos sexuados e também às discussões relacionadas às expressões da sexualidade e do gênero na contemporaneidade.

Este estudo tem como objetivo analisar a relação entre as intervenções médicas (cirúrgicas e hormonais) e o discurso sobre a expressão da sexualidade e do gênero em intersexuais e transexuais que vivem em cidades do Rio Grande do Sul. O trabalho está inserido em uma pesquisa mais ampla, de orientação etnográfica, na qual será utilizada como técnica privilegiada a entrevista semi-estruturada com 10 intersexuais e 10 transexuais maiores de 18 anos e que foram submetidos/as a algum tipo de intervenção médico-cirúrgica. Os dados estão sendo sistematizados a partir de categorias pré-definidas pelo projeto da pesquisa e também a partir daquelas que têm surgido ao longo do trabalho de campo –

[1] Graduação em Psicologia- Universidade Federal do Rio Grande do Sul- UFRGS
[2] Graduação em Psicologia- Universidade Federal do Rio Grande do Sul- UFGRS
[3] Professora do Departamento de Medicina Social/Faculdade de Medicina e do PPG em Antropologia Social - Universidade Federal do Rio Grande do Sul- UFRGS
[4] Doutoranda do PPG em Antropologia Social- Universidade Federal do Rio Grande do Sul- UFRGS
[5] Professora do Departamento de Psicologia Social e Institucional/Instituto de Psicologia e do PPG em Antropologia Social - Universidade Federal do Rio Grande do Sul- UFRGS

categorias "êmicas". A análise dos dados consiste em observar as categorias mais recorrentes, avaliando o conteúdo e o contexto em que aparecem. A interpretação será realizada a partir do referencial teórico da Psicologia Social e da Antropologia Social e da literatura específica relacionada ao tema.

Os resultados parciais apontam para uma variedade de discursos sobre o lugar ocupado pelas intervenções médicas nas concepções sobre o gênero e a sexualidade dos/as transexuais e dos/das intersexuais entrevistados/as. No caso da experiência transexual, em algumas situações, a cirurgia aparece no discurso como um marcador para as definições sobre a própria sexualidade antes e após as intervenções. Em outras, as narrativas afirmam uma identidade feminina constituída desde o nascimento, a qual não necessariamente precisa ser confirmada por procedimentos cirúrgicos. Constata-se, ainda, que os discursos sobre a construção de uma "identidade sexual" podem ora invalidar ora reafirmar o reconhecimento de algumas experiências anteriores às intervenções. Nas narrativas de pessoas intersex, por sua vez, existem pelo menos duas posições distintas no modo como apresentarão suas experiências em relação à sexualidade após as intervenções médicas. Uma delas é a construção de uma narrativa que não evoca as experiências anteriores ou atuais de intervenções realizadas no corpo sexuado para compreender a própria sexualidade. A segunda posição remete a narrativas que explicam questões vivenciadas em relação à sexualidade (a heterossexualidade ou homossexualidade, por exemplo) a partir da suposta incerteza médica em relação à definição do sexo no momento do nascimento.

Referências Bibliográficas:

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

3. CORPO E A ESCOLARIZAÇÃO

3.1 COMUNICAÇÃO ORAL

AS PRODUÇÕES DISCURSIVAS DE JOVENS SOBRE AS PRÁTICAS DO *BODY MODIFICATION*

AMARAL, Alessandra - Professora da Rede Municipal de Ensino
da Prefeitura de Rio Grande (RS)
SILVA, Méri Rosane Santos da - FURG

Eixo Temático: Corpo e a escolarização

Resumo: A escrita apresentada neste trabalho é um recorte da dissertação de mestrado, pelo Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde - FURG. Essa teve como objetivo analisar o que os sujeitos jovens dizem sobre as práticas relacionadas ao *body modification*, que se refere à realização de modificações corporais voluntárias e que têm como característica a irreversibilidade. As técnicas mais conhecidas e populares são: tatuagens, piercings, escarificações e dilatadores de orelha; há também as menos aceitas socialmente e consideradas radicais, sendo elas: a bifurcação de língua, o branding, o implante subcutâneo, o pocketing e a suspensão. Para executar a investigação optamos pelo Grupo Focal, feito com alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), organizado em dois momentos: primeiro, com os alunos sem modificação corporal e o segundo realizado com os alunos que possuíam algumas das modificações corporais citadas acima. A dissertação foi composta por dois artigos que surgiram, a partir das discussões que se sobressaíram durante a realização dos grupos. No primeiro artigo, problematizamos a constituição das juventudes, relacionando-as com as práticas do *body modification*, por acreditarmos que os discursos vinculados a necessidade de se modificar vêm sendo direcionado aos jovens. No segundo buscamos discutir como as intervenções corporais vêm produzindo as identidades desses sujeitos jovens. Decorrente dessas análises algumas questões se destacaram, sendo elas: a vinculação da juventude à imaturidade; a preocupação em atribuir significado/motivo ao fato de se fazer uma modificação corporal; a produção das identidades tendo como foco o futuro profissional; as negociações entre os jovens e os pais para fazerem as modificações; o receio de se arrependerem ao realizarem modificação corporal; e, por fim, constatamos que a temática presente em ambos os grupos foi a preocupação com a empregabilidade.

Palavras- chave: corpo, body modification, juventude e identidade

Abstract: The writing presented here is an part of the dissertation, in the Graduate Program in Education Sciences: Chemistry of Life and Health - FURG. This aimed to examine what subjects young people say about the practices related to body modification, which refers to the making of voluntary body modifications and have the characteristic of irreversibility. The most popular techniques are popular: tattoos, piercings, scarification and dilators of ear, there are also less socially accepted and considered radical, namely: the bifurcation of the tongue, branding, subcutaneous implantation, and pocketing the suspension. To perform the investigation we chose the Focus Group, made with students of the Federal Institute of

Education, Science and Technology of Rio Grande do Sul (IFRS), organized in two phases: first, with students without body modification and the second conducted by the students who owned some of the bodily changes mentioned above. The dissertation is composed of two articles that emerged from the discussions that stood out during the performance of groups. In the first article, we discussed the formation of youth, linking them with the practices of body modification, we believe that the speeches the need to change are being directed to youth. In the second we discuss how the body interventions have produced the identities of these young subjects. From these reviews a number of issues were highlighted, namely: the link to the immaturity of youth, the preoccupation of assigning meaning / reason of the fact of getting a body modification, the production of identities by focusing on the professional future, the negotiations among the young and parents to make changes, lest they repent to perform body modification, and, finally, we find that the themes present in both groups was the concern with employability.

Keywords: body, body modification, youth and identity

Começando a discussão:

> *O culto ao corpo como hoje vivenciamos, em que pesem as especificidades de cada momento histórico e de cada cultura, tem seu inicio no final do século XVIII e se intensifica no século XIX porque, nesse tempo, o corpo adquire relevância nas relações que se estabelecem entre os indivíduos. Gesta uma moral das aparências que faz convergir o que se aparenta ser com o que, efetivamente, se é (GOELLNER, 2003, p.33).*

Através das palavras da autora iniciamos nossa discussão problematizando o culto ao corpo, que, na contemporaneidade, vem crescendo significativamente, principalmente, vinculada à questão da aparência. É bastante comum nos depararmos com sujeitos preocupados em apresentar uma aparência tida como ideal, podendo se tornar até mesmo uma obsessão obtê-la (GOLDENBERG, 2007, p. 08). Nos dias de hoje, é cada vez maior o incentivo aos procedimentos que visam aperfeiçoar a aparência do corpo. É tido como "quase intolerável" que ainda existam pessoas que não busquem "melhorar a sua aparência", fazer escolhas está totalmente vinculada com a maneira que se deseja ser. Couto (2007) corrobora com essa necessidade de gerenciar a aparência, pois, segundo ele, em nossa sociedade os indivíduos são avaliados pelo corpo que possuem. Para ele:

> sob o peso dessa responsabilidade cada um passa a ser avaliado, exaltado, julgado, acusado e, às vezes, pelo corpo e pela saúde que tem. O que é dito é que cada um pode ter o corpo que deseja, escolher e fabricar a versão mais adequada para cada atividade que pretende desenvolver. Mas nessa estética hegemônica do corpo mutante não existe espaço para preguiça, acomodação e pouco caso. É preciso ter pressa (COUTO, 2007, p. 53).

Diante disso, podemos dizer que o culto ao corpo se tornou um estilo de vida fomentado pela sociedade que nos oferece inúmeras maneiras para construirmos nossa corporeidade. Essas estratégias de produzir a corporeidade, conforme Goellner (2003), podem ser os:

> adornos, cosméticos, roupas inteligentes, tatuagens, próteses, dietas, suplementos alimentares, academias, cirurgias estéticas, medicamentos e drogas químicas fazem parte de um sem-número de saberes, produtos e práticas a investir no corpo produzindo-o diariamente (p. 30).

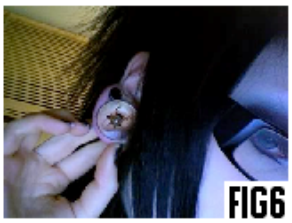
Dentro desta vontade de intervenção corporal é possível elencar inúmeras maneira de se modificar. Nesse sentido, podemos evidenciar dois grupos: aqueles que têm o objetivo de se adequar ao padrão corporal imposto como ideal pela sociedade e, para isso, buscam as práticas citadas anteriormente por Goellner (2003); e aqueles que também foram interpelados por esse discurso da necessidade de modificar os corpos, mas se diferenciam do apresentado anteriormente, pois investem na construção da corporeidade visando romper com o padrão ideal imposto pela sociedade. Entre esses podemos identificar os adeptos do *body modification*, que se caracteriza pela realização de práticas feitas de forma voluntária e que tem como principal particularidade a irreversibilidade (PIRES, 2005). Sendo assim, as várias técnicas que constituem o *body modification* e são classificadas, conforme suas formas de intervenção, por Urbin e Grassetti (2005), como:

a) as mais populares e conhecidas: entre estas práticas temos as **tatuagens (fig. 1 e 2),** que são aplicações subcutâneas realizadas através da introdução de pigmentos por meio de agulhas; os **piercings (fig. 3 e 4)**, que se caracterizam por perfurações de diversas partes do corpo, com a intenção de introduzir peças de metal;





As **escarificações (fig. 5),** que são feitas pela fabricação de cicatrizes, com intenções espirituais - como é comum em tribos africanas - ou para embelezamento; e os **alargadores (fig. 6),** que são pinos de aço inox, madeira ou pedra, que são usados para alargar o lóbulo da orelha ou de outras partes do corpo;





b) as mais radicais e menos conhecidas: entre elas podemos citar o ***branding*** **(fig. 7)**, que é a aplicação de metal aquecido na pele, deixando uma queimadura que eventualmente se transforma em uma cicatriz; o ***tong split*** **(fig. 8)-** bifurcação da língua – procedimento cirúrgico que divide parte da língua em duas metades, dando a aparência de uma língua de lagarto ou cobra, com o tempo, é possível mexer as duas partes individualmente; o **implante subcutâneo (fig. 9),** que consiste em inserir objetos, que podem ser de vários materiais - silicone, plástico, osso, metal - e formatos, sob a pele, criando um relevo; ***pocketing*** **(fig. 10)**, que é considerado uma anti-perfuração, em que parte do material utilizado fica sob a pele e outra – podendo uma barra ou uma fita – fica exposta; e, por fim, a **suspensão corporal (fig. 11),** que consiste em pendurar uma pessoa com ganchos, inseridos como piercings temporários, e suspendê-los num período de 20 a 30 minutos, deixando-os pendurados pela pele. Para seus adeptos a suspensão não é considerada como uma modificação corporal, e sim um esporte radical.











A partir dessa breve discussão sobre o culto ao corpo e também de algumas maneiras de intervir sobre a corporeidade, buscaremos apresentar, de maneira sucinta, os caminhos percorridos para execução dessa dissertação e também o que os jovens que participaram dos grupos pensam sobre as modificações corporais especificamente as práticas do *body modification.*

Caminhos da Pesquisa:

Para a execução dessa pesquisa optamos pelo Grupo Focal, esse que se constitui em uma técnica metodológica que permite levantar discussões com o intuito de proporcionar a

participação e o posicionamento de todos e de cada um, sobre determinada temática. Sendo assim, a definição por esse caminho investigativo ocorreu pela necessidade que tínhamos de conhecer os pontos de vistas dos envolvidos, sem buscar manipular ou direcionar as repostas desses sujeitos. Essa estratégia metodológica se constitui como um tipo de conversa em grupos pequenos e homogêneos[1] (MINAYO, 2006). O trabalho com esse tipo de metodologia, conforme Gatti (2005),

> pode trazer bons esclarecimentos em relação a situações complexas, polêmica, contraditórias, ou a questões de difíceis de serem abordadas em função de autoritarismo, preconceitos, rejeições ou de sentimentos de angústia ou medo de retaliações; ajuda a ir além das respostas simplificadas, além de racionalizações tipificantes e dos esquemas explicativos superficiais (ib, 14).

O espaço escolhido para realização do Grupo Focal foi numa escola de ensino médio, denominada Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), situada na cidade de Rio Grande/RS. Para efetivar esta pesquisa, discutimos a necessidade de organizarmos dois grupos e, assim, coletarmos as informações necessárias à investigação. Esses grupos foram denominados por nós, como os que possuíam algum tipo de modificação corporal relacionada ao *body modification* e os que não possuíam. Essa definição foi feita, pois acreditamos que os sujeitos se produzem a partir da aceitação e da negação de determinadas ações, por isso, resolvemos problematizar esse assunto com os alunos que possuem e não possuem modificações corporais, mas sem a intenção de comparar e sim buscar saber o que esses jovens pesam sobre as práticas referentes ao *body modification*.

O primeiro encontro do Grupo Focal foi com os jovens que não possuíam modificações corporais, sendo realizado no dia 12 de abril de 2010, no período da manhã, na própria instituição. Participaram da discussão treze sujeitos, sete meninos e seis meninas, com idades entre quinze e dezessete anos, estudantes do 1º, 3º e 4º anos do Ensino Médio.

O segundo encontro foi com alunos que possuíam modificações corporais relacionadas ao *body modification*, sendo realizado no dia 28 de abril de 2010, também pela manhã e na instituição. Esse foi um grupo menor, com a participação de quatro alunos, duas meninas e dois meninos, outros dois que tinham se comprometido em participar faltaram nesse dia. Os jovens que participaram deste grupo são estudantes do 1º e 2º anos do Ensino Médio.

O Primeiro Grupo. Artigo: *"A gente sempre tem uma convicção muito maior do que vai fazer aos 20 do que com 15 anos":* a juventude como "imaturidade"

[1] No sentido de que os membros pré-selecionados apresentem no mínimo um ponto em comum entre si e com o tema da pesquisa.

Ao realizar o grupo focal com esses jovens percebemos que a maioria deles foi interpelado pelo discurso das modificações corporais e muitos deles manifestaram interesse em ter uma modificação. No entanto, alguns fatores, para esses sujeitos, são determinantes para não realizar as modificações corporais durante a juventude[2], entre elas está a preocupação com o emprego e o vir-a-ser profissional. A partir disso, percebemos que eles foram envolvidos por algumas "verdades" que estão associadas às práticas do *body modification*, entre elas, está a ideia de que, ao possuírem tais modificações corporais poderão ser preteridos quando forem buscar um "bom emprego".

O ato de realizar as modificações corporais, especificamente as abordadas nessa pesquisa, para os participantes do grupo, está vinculado à questão da maturidade, o que, para eles, os jovens ainda não possuem. Além disso, devido à empregabilidade, os participantes afirmaram que realizar uma dessas práticas durante a juventude pode acarretar problemas no futuro e como eles alegam que o jovem é "imaturo" não pensará nessas conseqüências.

Outro aspecto que emergiu na discussão é a que estabelece a necessidade de atribuir algum significado às modificações corporais desejadas. Ou seja, para os participantes desse Grupo Focal não se deve fazer uma alteração corporal sem ter um motivo ou que demarque um acontecimento. Nesse sentido, Le Breton (2003, p. 39) aponta que o corpo com uma modificação "é memória de um acontecimento forte (...), da qual o indivíduo pretende conservar uma lembrança". No grupo, essa relação foi especialmente associada à tatuagem, especificamente pela irreversibilidade que caracteriza esta prática e, por isso, deve-se atribuir a ela algum tipo de significado e que tenha marcado a vida do sujeito, como por exemplo, uma homenagem a alguém.

Além disso, o uso dos piercings e dos dilatadores foi vinculado diretamente ao embelezamento e não à noção de ousadia ou de coragem. Por isso, podem ser colocados sem "pensar", pois se precisar eles podem ser retirados. Outro aspecto pontuado pelo grupo para justificar a adesão às práticas do *body modification* é sustentado no discurso de "ser diferente". Para eles, algumas pessoas sentem a necessidade de serem únicos na sociedade e investem nessas modificações para obter esse objetivo.

Diante das discussões levantadas durante o Grupo Focal, percebemos que os sujeitos que participaram dessa pesquisa, mesmo não aderindo às práticas do *body modification*, foram

[2] é uma questão cultural, pois a partir de onde se fala ou dos discursos que se produzem criam-se diferentes tipos de sujeitos jovens, isso varia e depende do contexto em que se está inserido outra característica, bastante relevante é a faixa etária (SANTOS, 1997).

atravessados pelo discurso das modificações corporais e, independente dos motivos que os levam a não aderirem a esta prática, a maioria demonstrou interesse em realizá-las.

No entanto, alegaram que não pretendem fazer uma modificação corporal durante a juventude, pois esse é um momento definido pela imaturidade. Segundo eles, não se deve tomar decisões importantes na juventude, pois elas refletiriam no futuro, principalmente no que diz respeito à empregabilidade.

O Segundo Grupo. Artigo: *discutindo as práticas do body modification e as produções das identidades.*

Realizando o Grupo Focal com jovens que aderiram às modificações corporais, percebemos que eles foram interpelados pelo discurso das práticas denominadas como populares do *body modification*, mais especificamente as tatuagens, os piercings e os dilatadores. Além disso, os sujeitos desta investigação rejeitam as práticas consideradas radicais, isso é interessante de apontar, pois ao mesmo tempo, em que eles criticam a sociedade que se manifesta contrária às práticas as quais eles aderiram, esses alunos fazem o mesmo com as modificações que eles julgam fora do padrão, alegando que são "de mais".

Os jovens que participaram desse Grupo Focal vêm nas modificações corporais uma maneira de construir suas identidades[3] e, assim, relacionam às práticas do *body modification* a outras formas de ser um sujeito jovem, alegando, ainda, que investem nelas com o intuito de "serem diferente". Mesmo declarando que "todo mundo", nos últimos tempos, estão fazendo uso dessas modificações corporais, esses sujeitos, ainda vêem nelas, mesmo que de forma temporária, uma maneira de se constituírem diferentemente de outras pessoas e, assim, se apropriam das práticas do *body modification* para demarcarem ou formarem suas identidades.

Mesmo diante do desejo e da realização das práticas corporais, duas inquietações estiveram bastante presente nas falas dos alunos que participaram. A primeira é com relação ao mercado de trabalho, pois eles acreditam que pessoas com modificações corporais sofrem discriminação quando buscam um emprego. Nesse sentido, eles têm medo de prejudicarem o seu futuro, por causa de atos realizados durante a juventude e, por isso, buscam fazer modificações corporais que possam ser revertidas e/ou que produzam poucos efeitos – como é o caso dos piercings – ou realizam as modificações, como a tatuagem, em locais em que

[3] Temos que considerar que as identidades não são fixas, prontas e acabadas (WOODWARD, 2000), o que possibilita que as pessoas estejam sempre em busca de outras maneiras de constituí-las. Ou Ainda, conforme Hall (2000, p. 108), as identidades são "multiplamente construídas ao longo dos discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos. As identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação".

possam ser escondidas. Fica bem demarcado que já há uma preocupação com a construção da identidade enquanto profissional. Isso pode estar atrelado, principalmente, por que a instituição em que realizamos a investigação é uma escola pautada na Educação Tecnológica e tem preocupação, principalmente, com a preparação para o mercado de trabalho.

A segunda questão que emergiu durante as discussões está relacionada ao fato do arrependimento, principalmente, vinculado às tatuagens. Os participantes dessa investigação enfatizam que se deve "pensar muito antes de realizar" essa prática especificamente, já que depois "não se pode voltar atrás", pois é uma ação ainda considerada irreversível. Além disso, associam esse sentimento ao fato de virem a "enjoar do desenho", demarcando a instabilidade das decisões, característica atribuída ao jovem, ou ainda, alegaram que, no futuro, podem deixar de gostar do local escolhido para realizar a tatuagem e depois não se poderia voltar atrás e desfazer essa modificação.

Sendo assim, é possível pontuar que os jovens da pesquisa apresentam grande interesse sobre as práticas populares do *body modification*, isso demarca o culto ao corpo, momento marcado pela modernidade, pois somos "convidados" a intervir sobre a corporeidade. Os sujeitos demonstraram que as modificações corporais podem ser um recurso utilizado para produzir determinadas identidades corporais e juvenis.

Por outro lado, nos deparamos com os julgamentos negativos atribuídos às práticas do *body modification*, sendo que os jovens apontam que esse julgamento não acontece necessariamente na escola e sim no mercado de trabalho. Percebemos isso quando questionamos sobre como, de maneira geral, a escola reage aos jovens que buscam se constituir através das modificações corporais, algumas de nossas suspeitas se confirmaram, pois mesmo os alunos aderindo as práticas *body modification* nessa instituição escolar essa temática não é problematizada. Mesmo não sendo discutidas nas instituições escolares, o ajuizamento destas práticas corporais está presente nesses espaços, no entanto, não inibe que os sujeitos realizem as modificações, eles apenas utilizam estratégias para escondê-las quando sentem necessidade, como é o caso de ingressar no mercado de trabalho.

Por fim, destacamos neste grupo que há também a necessidade de negociação nas relações entre os desejos individuais e dos familiares, pois, na maioria das vezes, eles necessitam da autorização dos responsáveis para realizá-las. Sustentados nesse argumento e também no da empregabilidade é que os pais tentam adiar ao máximo ou eliminar a intenção do jovem em realizar algumas das modificações corporais, já que alegam estarem preocupados com o futuro enquanto profissional dos filhos.

Mesmo assim, os sujeitos vão constituindo suas identidades enquanto jovens interessados em se tornarem, mesmo que momentaneamente, diferentes, sem deixar de se focar na produção suas identidades profissionais. Partindo da concepção de que o indivíduo se constitui através da sua corporeidade, permanece a necessidade da discussão de que se "pode" e se "deve" intervir no corpo, mas sempre com a "preocupação" em estar dentro das conformidades admissíveis socialmente, pois para os participantes da pesquisa quando isso não acontece o seu futuro profissional e pessoal pode ser comprometido.

Considerações Finais:

Para os jovens que participaram desta pesquisa, o fato de aderir às modificações corporais, principalmente, às vinculadas aos piercings, tatuagens e dilatadores, vem associado aos discursos referentes à volatilidade dos desejos e necessidades dos jovens, ao papel dos pais e também à empregabilidade. Essa última teve um grande destaque em ambos os encontros e praticamente todos os alunos atribuíram uma possível rejeição a essas modificações corporais pelo mercado de trabalho. Inclusive, mesmo os alunos que não possuíam modificações corporais narraram que não haviam feito tais intervenções no corpo, principalmente, por causa do receio de serem preteridos quando buscassem um emprego.

A questão de inconstância dos jovens surgiu, principalmente, por que os sujeitos da pesquisa demarcaram que na juventude as pessoas estão passando por uma "transição/mudanças" de gosto, de desejos, de comportamento etc. Para eles, nada é fixo e, na juventude, as vontades são instáveis. Por isso, para os participantes desta pesquisa, os jovens não devem realizar as práticas do *body modification*, pois essas modificações são irreversíveis e os jovens, quando as realizam, poderão arrepender-se ao se tornarem mais "maduros".

A empregabilidade foi uma discussão bastante presente nos dois grupos, isso pode ter acontecido, pelo fato de realizarmos nossa investigação numa escola que investe na formação profissional. Ambos os grupos demonstraram uma preocupação com seu ingresso no mercado de trabalho e nas narrativas dos alunos, em diversos momentos, o fato de não aderir às modificações corporais se explica por esse motivo, já que para eles as práticas do *body modification* não são bem aceitos em diversos espaços sociais, isso reflete também no mercado de trabalho.

Referências

COUTO, Edvaldo. *Uma estética para corpos mutantes*. In: COUTO, Edvaldo; GOELLNER, Silvana (org.). Corpos Mutantes ensaio sobre novas (D)eficiências corporais. 2007

GATTI, Bernadete, Angelina. Grupo Focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. Brasília: Ed Líber Livro, 2005

GOELLNER. Silvana. *A produção Cultural dos corpos*. In: FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana e LOURO, Guacira. Corpo, Gênero e Sexualidade um debate contemporâneo na educação: Petrópolis, Ed vozes, 2003.

GOLDENBERG, Mirian. *Apresentação*. In: GOLDENBERG, Mirian (org.). *O nu e o vestido.* Rio de Janeiro: Record, 2007.

HALL, Stuart. *Quem precisa de Identidade?* In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

LE BRETON, David. *Adeus ao Corpo*. Antropologia e Sociedade. São Paulo: Papirus. 2003.
MINAYO, Maria de Souza. *O desafio do conhecimento:* pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucidec, 2006.

PIRES, Beatriz. *O corpo como suporte da arte*: piercing, implante, escarificação, tatuagem. São Paulo: Senac. 2005.

SANTOS, Luís Henrique Sacchi. Um preto mais clarinho... ou dos discursos que se dobram nos corpos produzindo o que somos. In: *Educação e Realidade*, v.22, jul/dez, 1997.
URBIM, G. & GRASSETTI, B. Navalhas na Carne. In: *Revista Superinteressante*. São Paulo: abr -mai, 2005, p. 68-71.

WOODWARD, Kathryn, Identidade e diferença: uma introdução teórica e cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

CORPO(REIDADES) INDÍGENAS E EDUCAÇÃO JESUÍTICA NA FORMAÇÃO DA CULTURA BRASILEIRA

COUBE, Roberta Jardim -UFRRJ/PPGEduc
MONTEIRO, Aloisio Jorge de Jesus-UFRRJ

Eixo Temático: Corpo e a escolarização

Resumo: O trabalho apresenta pesquisa em andamento do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc), da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Objetiva investigar qual/quais os usos e as concepções do corpo indígena no processo da educação jesuítica do Brasil colonial e no debate contemporâneo sobre o pós-colonialismo; entendendo que ainda há muito que desfazer (descolonizar) em relação aos mitos da formação da cultura brasileira. Partimos de uma pesquisa historiográfica, localizada no processo de colonização (séculos XVI e XVII), importando tomar a história do ponto de vista dos dominados, coletando dados de um processo histórico não-oficial, fazendo a crítica da história oficial, ou seja, a dos colonizadores. Por isso, apropriamo-nos da leitura de Walter Benjamin, filósofo cujo trabalho tece críticas a história dos vencedores, reconstituindo-a e tomando-a a contrapelo. Dialogando com as idéias de Dermeval Saviani, apropriamo-nos da sentença: "o presente se enraíza no passado e se projeta no futuro", sendo imprescindível para a compreensão radical do presente o estudo de sua gênese, o entendimento de suas raízes. Assim, o cerne da pesquisa vem a ser a construção de elementos necessários à análise do tratamento e das concepções de corpo(reidade) localizados nas práticas educativas dos jesuítas, nas condições específicas de um Brasil que se incorporava ao império português. Nesse esforço de superar os limites dos paradigmas tradicionais da historiografia, o interesse pelo tripé corpo/educação/cultura não é desinteressado, mas aborda o corpo "compreendido na trama social de sentidos", muito mais do que um atributo da pessoa, "o lugar e o tempo indistinguível da identidade", um "vetor semântico", tal como afirma David Le Breton. Partimos da *Filosofia da História* para adentrarmos no campo da *Antropologia da Educação* e da *Corporeidade*, fenômeno social, cultural e simbólico do ser humano.

Palavras- chave: corpo, escolarização, educação.

Abstract: The paper presents ongoing research of the Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Aims to investigate which / whom the uses and perceptions of indigenous body in the process of Jesuit education in colonial Brazil and the contemporary debate on post-colonialism, arguing that there is much to undo (decolonization) in relation to myths of Brazilian culture . We start from a historical research, located in the colonization process (XVI and XVII), regardless of taking the story from the perspective of the dominated, collecting data from a historical non-official, reviewing the official story, namely the the settlers. So apropriamo us the reading of Walter Benjamin, philosopher whose work criticizes the history of winners, reconstructing it and taking it in reverse. In dialogue with the ideas of Dermeval Saviani, apropriamo us the sentence: "this is rooted in the past and projecting into the future", being essential to the understanding of this radical study of its genesis, to understand their roots. Thus, the focus of research has to be the construction of the

necessary elements for analysis of treatment and perceptions of body (reidade) located in the educational practices of the Jesuits, under the specific conditions of a Brazil that was included in the Portuguese empire. In this effort to overcome the limits of traditional paradigms of historiography, the interest on the tripod body / education / culture is not disinterested, but covers the body, "understood in the social context of meanings, much more than a personal attribute," the place indistinguishable from the identity and time, "a" semantic vector ", as David says Le Breton. We adopt the philosophy of history to move into the field of Anthropology of Education and Embodiment, social phenomena, cultural and symbolic of the human being.

Keywords: body, education, education

Introduzindo a questão do corpo no processo jesuítico de educação e escolarização

> *O corpo é o vetor semântico pelo qual a evidência da relação com o mundo é construída.*
>
> David Le Breton

Repleto de sentidos e valores, como marca o antropólogo francês David Le Breton, o corpo precisa ser entendido para além de sua dimensão física, fato que implica considerá-lo "o eixo da relação com o mundo". Todas as relações de grupos humanos, ainda que distintos, implicam a mediação do corpo e este alude a existência de um sujeito. Por essa razão, acreditamos que toda educação perpassa pelo corpo e estudá-lo implica desvelar as lógicas sociais e culturais que envolvem o mesmo, seus movimentos e a forma como participa dos processos educacionais. Porque corpo é movimento, é deslocamento, é relação, e subentende o homem vivo capaz de sentir/pensar/agir.

Acreditando que a relevância social desta pesquisa seja justamente poder formular conhecimentos educacionais para a educação escolar e para a formação de professores indígenas e não-indígenas, visto que nossas escolas também necessitam de uma atenção qualitativa ao corpo.

Fruto de pesquisa em andamento, o presente texto desenvolve-se no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc), da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). O trabalho objetiva investigar qual/quais os usos e as concepções do corpo indígena no processo da educação jesuítica do Brasil colonial e no debate contemporâneo sobre o pós-colonialismo; entendendo que ainda há muito que desfazer (descolonizar) em relação aos mitos da formação da cultura brasileira. Partimos de uma pesquisa historiográfica, localizada no processo de colonização (séculos XVI e XVII), importando tomar a história do ponto de vista dos dominados, coletando dados

de um processo histórico não-oficial, fazendo a crítica da história oficial, ou seja, a dos colonizadores.

O corpo como vetor semântico na formação de professores indígenas

Ao trabalharmos com a questão do corpo o concebemos como a primeira visibilidade humana, concretude da existência por meio da qual todas as relações humanas se efetivam. Por isso a apropriação da ideia de Le Breton sobre o corpo ser repleto de sentidos e valores, marcado na trama da história e permeado por uma rede simbólica. Partimos de sua valorosa contribuição de corpo como vetor semântico, intentando denunciar a problemática contida em um cotidiano escolar em que o corpo é negado para, por fim, contribuir nas discussões e na construção de uma escola indígena e de um currículo referenciado na corporeidade.

A relevância em torno da corporeidade humana se dá pelo fato de ela ser a grande mediadora das ações da trama da vida quotidiana, sejam elas as mais fúteis ou aquelas que ocorrem na cena pública. Ao dizer que "o corpo é o vetor semântico pelo qual a evidência da relação com o mundo é construída" e que "antes de qualquer coisa, a existência é corporal" (Ibidem, p. 07), Breton corrobora a afirmação de existirmos porque somos um corpo. Em outras palavras, eixo de toda relação construída no/com o mundo, é com ele que o homem apropria-se da substância de sua vida, convivendo com os seus semelhantes e utilizando sistemas simbólicos compartilhados com os membros de sua comunidade.

Assim, corpo subentende o homem que o encarna. "Nunca se viu um corpo: o que se vê são homens e mulheres. Não se vê corpos" (LE BRETON, 2007, p.24). E uma vez sendo as representações do corpo exatas representações da pessoa, importa saber que os corolários do corpo estão sempre inseridos nas visões de mundo das diferentes comunidades humanas. Por essa e outras razões identificamos a relevância do tripé corpo/educação/cultura. Toda educação é "educação do corpo". Este, como defende a professora Beleni Salete Grando, é a totalidade/centralidade da pessoa, lugar onde se inscreve a cultura e se consolida a integração a um grupo social específico por meio da educação.

Entretanto, algumas sociedades além de evidenciar falsas dicotomias (corpo/mente; homem/corpo) não dão espaço ao corpo, haja vista a noção de corpo ocidental encarada com certa ambigüidade. Nesse contexto, fica mais difícil o trabalho de educadores comprometidos com uma educação verdadeiramente intercultural e dialógica, em que são questionadas a visão hegemônica e as tradições eurocêntricas que nela se respaldam.

Quando é possível designar um corpo, traduz de imediato um fato do imaginário social e podemos entender os tipos diversos de estruturas societárias. Isso porque "no fundamento de

qualquer prática social, como mediador privilegiado e pivô da presença humana, o corpo está no cruzamento de todas as instâncias da cultura, o ponto de atribuição por excelência do campo simbólico (LE BRETON, 2007, p. 31). Algumas sociedades, as do tipo tradicionais de dominante comunitária em que o estatuto da pessoa é subordinado ao coletivo, não dissociam o homem e o corpo. Nelas, o corpo é o "elemento de ligação da energia coletiva e, através dele, cada homem é incluído no seio do grupo" (Ibidem, p.30). O homem integra o cosmo, está a misturado a ela, à natureza e aos outros.

É por meio do corpo que construímos nossa identidade; gozamos ou não nos momentos de lazer, tempo do não-trabalho; participamos dos processos de educação etc. Todas as aquisições humanas são consequências de intervenções aprendidas por meio do corpo. É este que, para Walter Bracht,

> sofre a ação, sofre várias intervenções com a finalidade de adaptá-lo às exigências das formas sociais de organização da produção e da reprodução da vida. Alvo das necessidades produtivas (corpo produtivo), das necessidades sanitárias (corpo saudável), das necessidades morais (corpo deserotizado), das necessidades de adaptação e controle social (corpo dócil) (BRACHT, 1999, p. 72).

Desprezado e ignorado por muitos, mas tomado como fio condutor por outros, como Foucault, que por se deter com exclusividade nele, tornou certamente dificultoso o trabalho de construção de um panorama sobre a história do corpo sem se reportar à analítica foucaultiana, aos dispositivos de sexualidade, de poder, entre outros. Toda a repressão das minorias sexuais se concentra no corpo, assim como a preocupação sobre o sexo, com um físico saudável, forte, bonito.

Acreditando na valência do tripé corpo/educação/cultura para os processos de formação do sujeito, reportamos à importância da condição corporal desenvolvida pela área intitulada *sociologia do corpo*, em que é por meio do vetor semântico corpo que as relações com o(s) outro(s) e com o mundo se dão: "Os feitos e gestos da criança estão envolvidos pelo padrão cultural (*ethos*) que suscita as formas de sua sensibilidade, a gestualidade, as atividades perceptivas, e desenha assim o estilo de sua relação com o mundo" (LE BRETON, 2007, p. 08). A corporeidade possui verdadeiro motivo simbólico, como o exemplo das inscrições corporais as quais distinguem uma comunidade de outra:

> Essas marcas corporais preenchem funções diferentes em cada sociedade. Instrumentos de sedução, elas são ainda com maior frequência um modo ritual de afiliação ou de separação. Elas integram simbolicamente o homem no interior da comunidade, do clã, separando-o dos homens de outras comunidades ou de outros clãs e ao mesmo tempo da natureza que o cerca.

> Elas humanizam o homem colocando-o socialmente no mundo, como ocorre com os Bafia da África Ocidental que afirmam não poder distinguir-se dos animais da selva sem suas escarificações (Ibidem, p. 59-60).

Um sistema cultural, em geral, pode ser identificado, primeiramente, como uma relação social que oferece uma estrutura de valores, normas, maneiras de pensar e modos de apreensão da realidade que orientam condutas de diversos atores sociais. Em um segundo momento, a cultura visa também elaborar uma maneira de viver, desta vez representada, em atribuições de lugares, nas esferas de papéis e ações. Por fim, busca desenvolver um processo de formação e de socialização dos diferentes atores, a fim de que cada um possa se definir em relação a um ideal proposto – seja ele oficial ou não.

Os conceitos de cultura, memória e narração, conjugados através da noção de experiência, foram propostos por Benjamin como instrumentos de construção de uma história e de uma cultura, que não sejam objeto de uma construção de um lugar homogêneo e vazio, mas de uma temporalidade saturada de "agoras" e possuidora de "armação teórica" (Benjamin, 1994, p. 229-231).

Para Benjamin, a cultura deveria produzir um sistema no qual práticas sociais e sistemas simbólicos buscassem a garantia de articulação das particularidades humanas e sociais dos indivíduos. Então, nesse sentido, ela passa a ser o terreno sobre o qual os atores lutam pelas suas representações e espaços, dentro dos quais é desvelado e se desenvolve a relação social das diversas formas de diferenças, respaldadas historicamente pelas memórias das experiências de lutas passadas.

O termo cultura se refere aqui a dois aspectos aparentemente independentes, mas ligados pelo fato de que cada um deles implica em um poder de dar um significado às relações sociais. Trata-se, de um lado, da cultura construída a partir das identidades das experiências passadas e, de outro, da cultura forjada pelas histórias oficiais, particularmente presentes, para Benjamin, na história dos vencedores.

A cultura das identidades das experiências passadas supõe a capacidade do ator de se (re)nomear e de se fazer conhecer por outros sujeitos, ao ressignificar as lutas marcadas nos "ecos de vozes que emudeceram" nas memórias, passando a se revelar, então, nas relações sociais nas quais se inscrevem, abrindo a possibilidade do germinar de outras estratégias para transformar as relações de exclusão e opressão vigentes.

A cultura, resgatada pela memória, revela, por conseguinte, as práticas sociais de lutas em oposição ao sistema de representações de valores oficiais, por meio do qual o sujeito se

tornou força social e política, tornando possível que os diversos atores do presente se (re)conheçam, então, como interlocutores fundamentais por e para outros sujeitos históricos. Nesse sentido, o conceito de cultura assume um valor heurístico, na medida em que conduz ao aprendizado com o passado, através das memórias entrelaçadas com as experiências históricas de lutas vividas, assim como pelas suas representações e significações intersubjetivas e coletivas.

Desse ponto de vista, não nos é mais possível apreender a cultura como um bloco único e coerente. Há o perigo iminente de que a cultura possa reproduzir uma imagem elitista de si mesma, vindo, em alguma instância, se articular ao instituído, com a intenção de impor uma vontade coerente à sociedade como forma de proteção às possíveis divisões, "assegurando", assim, coesão e ordem.

Diante desse risco homogeneizador, a análise histórica de Benjamin nos incita ao contrário: a postular a existência de ambiguidades na cultura, em função das lutas presentes nas histórias passadas, e não uma função de coesão social, que estabeleceria a priori as normas de regulação dos conflitos e das contradições que possam ameaçar a ordem institucional.

O conceito de história em Walter Benjamin invalida qualquer entendimento que suponha uma percepção de cultura como uma força coerente e onisciente, capaz de uma vontade racional antecipadora. Por outro lado, a ambição dessa teoria é evidenciar as especificidades, sinergias e empatias, presentes nas experiências narradas do passado.

O conceito de narração em Benjamin, onde, girando em seu interior existe essa dupla compreensão de experiência, promove uma quebra do esquema tradicional de percepção que atribui uma continuidade, uma homogeneidade, ao fenômeno da cultura, exatamente quando se lança na projeção de movimentos que se querem instituintes, que se encontram repousados e adormecidos em memórias de lutas passadas.

Esses caminhos correspondem ao que Benjamin define como "escovar a história a contrapelo". São para ele imperativos metodológicos de quem procura entender a forma de uma cultural plural, fundada na rede complexa das diferenças e das relações sociais dinâmicas.

Assim, não se trata mais de estabelecer *a priori* a natureza expressiva da cultura, já que as narrações históricas da formação, relacionamentos e lutas sociais passadas permitem conhecer as características e pulsões das relações de força entre sujeitos e realidades, bem como, seu estabelecimento a partir de articulações empáticas e de manifestações das diferenças. Com isso, Benjamin escapa de um determinismo estrutural e se baseia, pelo

contrário, em uma lógica de interação que dá conta de um raciocínio próprio da dimensão política.

Segundo ele, uma cultura depende tanto das experiências quanto de suas representações alegóricas e épicas que enriquecem o ser humano com sua criatividade.O contraponto, para Benjamin, é uma forma não fixada de apreender as relações sociais, onde o sistema de valores culturais e políticos, percebidos do ponto de vista da memória, é ao mesmo tempo dinâmico, diversificado e provisório. A cultura nunca é tomada como uma coisa finalizada. Ela está sempre capturada pela dinâmica de transformação.

Tal postura implica em considerar que é no interior da diversidade das relações sociais, e não somente nas relações de produção, que se dão às formações e tessituras sociais, culturais e políticas de uma civilização.

Nesse sentido, a história não é predeterminada: os processos culturais e políticos podem contribuir tanto para a regulação das relações sociais quanto para suas crises civilizatórias. Essas relações se reproduzem, se deterioram ou se reinventam, no entrelaçamento ou não, das possibilidades de lutas e histórias adormecidas nas memórias, cujo objeto são os sistemas de valores, suas representações e seus significados.

Nessa perspectiva, o poder dos atores reside na capacidade de produzir movimentos instituintes de superação das condições de opressão e exclusão humana, a partir do estranhamento com realidades instituídas desse mesmo sistema, para apontar outras possibilidades civilizatórias.

Para Benjamin, um paradigma civilizatório se torna hegemônico quando as premissas que ele comporta são largamente compartilhadas (narração) no interior de um processo de formação social e são o resultado de um compromisso entre passado, presente e futuro.

A constituição de um conceito de civilização se dá assim, como resultado de um complexo encontro entre valores, lutas e desejos, que se fizeram presentes anteriormente, mas que agora retomam a sua urgência, na perspectiva de uma "barbárie", como nos diz Benjamin, que reivindica os pressupostos de inclusão social, solidariedade, justiça e paz.

Considerações finais

Por meio do corpo, o homem expressa sua cultura, modos de ser, pensar e agir, os quais, ao mesmo tempo em que o diferencia de outros povos, clãs, linhagens e tribos, gera uma identidade comum com os membros de seu povo. Assim, o corpo é entendido, segundo Le Breton (2007), como o "vetor semântico pelo qual a evidência da relação com o mundo é

construída", importando nesse sentido a mediação e a compreensão da "corporeidade humana como fenômeno social e cultural, motivo simbólico, objeto de representações e imaginários". Uma mediação nunca ausente nas relações humanas e capaz de incessantemente ressignificar a atividade perceptiva do homem que, de acordo com Breton, se desenvolve a cada instante permitindo-lhe ver, ouvir, saborear, sentir, tocar.

Desse modo, conscientes de que há representações de corpo nas diferentes culturas e momentos históricos, interessa-nos os fenômenos corpóreos dos povos indígenas brasileiros (como a pintura corporal indígena), pois que "caracteriza a ação humana no contexto social" sendo, nesse sentido, a expressão máxima da corporeidade; além de ser um fator relevante na formação da cultura brasileira.

O conceito corporeidade de Le Breton dialoga com a expressão mesma desenvolvida por Marta Genú Aragão, autora que aborda corporeidade como sendo ao mesmo tempo um conceito e um fenômeno, visto que traduz o evento do sujeito histórico e caracterizar a ação humana no contexto social, envolvendo, outrossim, os aspectos humanos desenvolvidos durante seu processo de maturação (biológico) e socialização (cultura), constituintes das dimensões humanas social, política, emocional, biológica e cultural.

A maneira peculiar com que algumas aldeias indígenas lidam com seus corpos instaura "significados, característica do fenômeno cultural propriamente dito" (VELHO, 1988, p. 124), situações vivenciais as quais à medida que constroem história e cultura revelam corporeidade(s). Valendo ressaltar que a maneira pela qual entendem o corpo/sujeito subentende uma concepção de educação e de escolarização diferente da nossa (o não-índio) cuja relação com o conhecimento sugere uma aprendizagem constante, relacional, dinâmica e um desenvolvimento maior de habilidades e capacidades não puramente motoras, mas integrais dos atores sociais em que o tripé cognição, afetividade e motricidade interpenetram-se.

A forma de lidar com esse corpo/sujeito pelas sociedades indígenas aborda as manifestações corpóreas (como a dança, a preparação para a guerra, a pintura corporal, entre outras) para o indígena é um meio de comunicação, uma maneira de expressar de sua cultura e que também pode revelar um tipo de educação, pois que concebe corpo tanto como um território biológico como um campo simbólico, no qual o "emissor ou receptor (...) produz sentidos continuamente e assim insere o homem, de forma ativa, no interior de dado espaço social e cultural" (LE BRETON, 2007). Nas palavras de Denise Bernuzzi Sant'Anna (2006), "o corpo talvez seja o mais belo traço da memória da vida". David Le Breton reitera o papel importante do processo de socialização da experiência corporal como uma constante da

condição social do homem. Nesse sentido, é condição *sine qua non* a valência de uma educação capaz de atender ao homem completo, privilegiadora também do corpo e dos sentimentos da pessoa.

De acordo com Benjamin, o produto da relação de significações não podem se dar a não ser pela tentativa de captura e ressignificações dos sistemas de valores presentes nas memórias pela via do diálogo (narração), sendo que a destituição institucional desta possibilidade produz, necessariamente, um estado de violência, que ele chamará de "estética da guerra".

Benjamin focou a urgência de inundarmos a política com os desejos e riscos de emancipação – adormecidos nas imagens de lutas e conflitos passados – que buscamos nas fontes primárias e secundárias de Serafim Leite, José de Anchieta e Manuel da Nóbrega – e que não podem permanecer submersas, pois, para "além" dessa tentativa pasteurizadora, repousam linhas de fugas cotidianas.

Entendendo que o problema da violência contemporânea ultrapassa os limiares das condições socioeconômicas, bem como os "muros" da própria escola, uma nova concepção de educação é uma iniciativa que propõe a (re)construção de princípios, valores e recursos educacionais, fundamentados em uma Política Pedagógica de inclusão (neste caso a indígena), que vise, por um lado, o entrelaçamento complexo da realidade vivida com sonhos e subjetividades, e por outro, o desenvolvimento da consciência de cidadania e dignidade humana, pautada em uma Cultura de Paz e de um "saber com sabor".

Referências bibliográficas

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. **O trato dos viventes**: formação do Brasil no Atlântico Sul: séculos XVI e XVII. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

ARAGÃO, Marta Genú. **A corporeidade e as dimensões humanas**. Pará: PROEX/UEPA, 2007.

BENJAMIM, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CARNEIRO da Cunha, Manuela. Política indigenista no século XIX. In: **História dos índios no Brasil** (Org.). São Paulo: Companhia das Letras, 1992. P. 133-154.

CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges (Orgs). **História do corpo**: Da Renascença às Luzes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CUPOLILLO, Amparo Villa. Corporeidade e conhecimento: diálogos necessários à Educação Física e à escola. 2007. 215 f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2007.

DALMOLIN, Gilberto Francisco. Colonialismo, política educacional e a escola para povos indígenas. **Tellus**, Campo Grande, ano 3, n. 4, p.11-25, abril 2003.

DAUSTER, Tania (Org.). **Antropologia e educação**: um saber de fronteira. Rio de Janeiro: Editora Forma & Ação, 2007.

FAUSTO, Carlos. **Os índios antes do Brasil**. 3 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. Descobrindo o Brasil.

FREIRE, José Ribamar Bessa; MALHEIROS, Márcia Fernanda. 2. ed. **Aldeamentos indígenas do Rio de Janeiro**: EdUERJ, 2009.

FREITAS, Giovanina Gomes de. **O esquema corporal, a imagem corporal, a consciência corporal e a corporeidade**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1999.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, pensar, agir:** corporeidade e educação. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997.

GRANDO, Beleni Saléte. Corpo, educação e cultura: as práticas corporais e a constituição da identidade. In: _____ (Org). **Corpo, educação e cultura**: práticas sociais e maneiras de ser. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SANTIN, Silvino. Perspectivas na visão da corporeidade. In: MOREIRA, Wagner Wey (Org.). **Educação física & esportes**: perspectivas para o século XXI. Campinas, SP: Papirus, 1992. p. 51-69. Coleção Corpo & Motricidade.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SOARES, Carmem Lúcia (org.). **Corpo e história**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

CORPOREIDADE E SUJEITOS COM AUTISMO

MAROCCO, Vanessa
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Eixo Temático: Corpo e a Escolarização

Resumo: Este texto é reflexo de uma dissertação de mestrado acadêmico que está sendo realizada na linha de pesquisa "Educação Especial e Processos Inclusivos" da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, abrangendo a temática de sujeitos com o espectro do autismo e seus modos de interação no espaço escolar. Com as experiências de ser professora, percebendo a complexidade dos processos inclusivos, alguns elementos ecoam em um universo que necessita ser refletida. Linguagem, interação, ensino-aprendizagem, conhecer e conhecimento são palavras de destaque na reflexão de sujeitos com o espectro do autismo no espaço escolar. Nesse sentido o corpo, como um sensível, se anuncia como uma potência de transformações, que pode ser reconhecida como uma disposição de estar-no-mundo. Com auxílio teórico de Martin Heidegger, Maurice Merleau-Ponty e Humberto Maturana, é possível refletir sobre essa disposição da pre-sença[1] (ou a pre-sença da disposição) e construir um conhecer pela Educação.

Palavras-chave: Corpo; Educação; Autismo

Abstract: This text is a reflection of a scholarly master dissertation that is being conducted in the research line "Special Education and Inclusive Processes" at the Federal University of Rio Grande do Sul - UFRGS, covering the topic of subjects with autism spectrum and modes of interaction within the school. With the experience of being a teacher, realizing the complexity of inclusive processes, elements echo in a landscape that needs to be reflected. Language, interaction, teaching and learning, knowing and understanding are words highlighted in the discussion of subjects with autism spectrum disorders. In this sense the body as a sensitive, advertises itself as a power processing, which can be recognized as a provision of being in the world. With the aid of theoretical Martin Heidegger, Maurice Merleau-Ponty and Humberto Maturana, is can reflect on that provision of the presence (or the presence of the provision) and build a knowledge for Education.

Keywords: Body; Education; Autism

Sem ainda mesmo enunciar minha compreensão sobre a disposição fundamental do/no movimento humano, pergunto-me: como é possível afirmar que há uma disposição fundamental do/no movimento humano? Nas possibilidades que percebo, e com o auxílio dos pensamentos de Heidegger, Merleau-Ponty e Maturana, de-monstrarei o conceito de

[1] *Ser-aí*: é na presença que o homem constrói seu modo de ser, sua existência, sua história, etc. (HEIDEGGER, 1997a).

intercorporeidade (DUPOND, 2010) para desenvolver o que acredito ser a disposição fundamental do movimento humano em sua essência e pre-sença.

Intercorporeidade diz respeito diretamente à *sinergia da relação entre os órgãos e o próprio corpo*, quer dizer, às várias formas que o corpo se auto-organiza e cria na mesma medida as "várias entradas". A imersão nas mais diversas cotidianidades humanas possibilita o que é percebido, ou seja, nossa percepção não é dada, e sim, construída, "negociada". Essa compreensão tende a se elucidar com o exemplo de Merleau-Ponty (1999, p. 120):

> Só compreendemos a ausência ou a morte de um amigo no momento em que esperamos dele uma resposta e sentimos que ela não existirá mais; por isso, primeiramente evitamos interrogar para não ter de perceber o silêncio; nós nos desviamos das regiões de nossa vida em que poderíamos encontrar esse nada, mas isso significa que nós as adivinhamos.

As imersões cotidianas proporcionam momentos de interpretação. Situações vividas diariamente, nos encontros/desencontros, constroem formas que lançam à percepção singularidades, ao mesmo tempo em que se complementam com singularidades coletivas. Seriam então as singularidades, sentidos de cada ser humano articulados intimamente com a disposição dos mesmos em certo mundo-vivido?

Três elementos continuam o movimento dessa pergunta: *disposição, lugares do espaço e sentido ético*. O primeiro elemento é compreendido por Heidegger (1997a) na seguinte direção: "A disposição é um modo existencial básico em que a pre-sença é o seu pre" (p. 194). Ainda segundo este autor, a disposição é de tamanha importância por sua capacidade de abertura. O segundo elemento é de-monstrado por Merleau-Ponty (1999, p. 199): "Os lugares de espaço não se definem como posições objetivas em relação à posição objetiva de nosso corpo, mas eles inscrevem em torno de nós o alcance variável de nossos objetivos ou de nossos gestos". E como terceiro elemento, a ideia de sentido ético, de Maturana e Varela (1998), afirmando que todo ato humano ocorre na linguagem, produz um mundo em que se vive com outros e que, portanto, legitima a pre-sença do outro denotando um sentido ético.

Na articulação desses três elementos, que representam também a existência humana, mostra-se uma possível base para tentar responder a pergunta que fiz linhas acima, ou seja, a *disposição de estar possibilita o alcance variável de nossa pre-sença com o outro*. Então, os sentidos só existem articulados com a disposição de cada ser humano em certo mundo-vivido.

Merleau-Ponty (1999) cita um exemplo claro de um sentido que existe e se baseia na disposição do ser humano em um mundo-vivido:

> A porta do metrô, o caminho tornaram-se potências constrangedoras e aparecem de um só golpe como praticáveis ou impraticáveis para meu corpo com seus anexos. A bengala do cego deixou de ser para ele um objeto, ela não é mais percebida por si mesma, sua extremidade transformou-se em zona sensível, ela aumenta a amplitude e o raio de ação do tocar, tornou-se o análogo de um olhar (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 198).

Em outras palavras de sentido, disposição, mundo-vivido, poderia compreender que se "Não vemos que não vemos" (MATURANA E VARELA, 1998), "Aquele que duvida não pode, duvidando, duvidar que duvida" (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 534) e, portanto, pode admitir que "Na aproximação cresce o fato de 'poder mas nem sempre chegar'" (HEIDEGGER, 1997a, p. 195). As possibilidades de ser-no-mundo, portanto, são infinitas diante de nossa abertura para as mesmas.

Neste pensamento, acredito encontrar o que considero a disposição fundamental do movimento humano – o *Movimento*. Assim como Heidegger (1997a), que em *Ser e Tempo* compreende a ideia da Angústia da angústia como uma disposição dos seres de *cuidado*[2], compreendo o *Movimento* do movimento como o que antecederia a própria Angústia da angústia, uma vez que esta se torna encarnada somente no mundo-vivido. O Movimento é o autoperceber-se nos movimentos no *tempo* em que os mesmos acontecem, é autoproduzir-se, é ser autopoiético ao passo em que se percebe como ser-no-mundo. Muito possivelmente, o Movimento do movimento que compreendo constrói relação direta com o conceito de intercorporeidade de Merleau-Ponty. Portanto, a vida como processo de conhecer (MATURANA E VARELA, 1998) se dá inicialmente no Movimento, e este compreende e se compreende no mundo-vivido pela linguagem, percepção, experiência, ser-com...

Considerando o Movimento e os sujeitos com autismo, como sentimos e em que modos significamos expressões que não são "comuns a nós"?

O modo de ser-no-mundo, do ser-com é substituído violentamente por uma espécie de ser dado, diante de alguns olhares construídos historicamente. A complexidade é reduzida não ao fenômeno, mas a ações específicas que fazem parte do fenômeno. A cultura, algo que humanamente foi construído, lança-se a organizar estruturas que não são homogêneas e que são pertencentes apenas a uma "organização" humana (MATURANA, 1998).

Há, neste sentido, um grande "abismo" em pensar que o corpo é domável, domesticado. Como pensar em não segurar um sujeito que quer se bater? Como não querer fazer parar alguém que caminha incansável e incontrolavelmente no lugar onde todos

[2] Referência central do sentido heideggeriano ao ser-no-mundo. É na Angústia da angústia, e como ser-para-a-morte, que o ser se percebe como ser de cuidado. "Nível de estruturação da presença em qualquer relação" (HEIDEGGER, 1997a).

deveriam estar sentados? Como falar com alguém que aparenta não querer nos escutar? Como conheço e reconheço durante a vida o que sou e o que não sou? O que é conhecer? Reconhecer tem o sentido de conhecer em outras formas ou de identificar o que já foi conhecido? Quando reconheço algo?

Acredito que o filme de ficção científica e drama "AVATAR"[3], escrito desde 1994 e dirigido por James Cameron (lançado no ano de 2009), aprimora algumas dessas questões e retorna a tencionar as ações em nome da cultura do "ser" humano por demais considerado racional e sapiens (MORIN, 2008). Em um planeta chamado Pandora, se de-monstram outras formas de ser vivo e *a posteriori* humano, com outra organização e estruturas singulares.

O Movimento do movimento que se consolida no mundo-vivido, proporcionando a percepção do mesmo, ao ser reconhecido na relação, reafirma que nem toda relação é uma referência, mas que toda referência é uma relação (HEIDEGGER, 1997a).

Não posso, desta forma, internalizar esse Movimento de que falo para uma parcela de sujeitos. Esse Movimento, assim como a Angústia, é igualmente reconhecido na forma de ser e estar de todas as pre-senças. É como se o *invisível* (sensível que mostra e se esconde ao mesmo tempo, DUPOND – 2010) fosse a dimensão existenciária do Movimento.

De-monstrada tal complexidade, o que permearia o Movimento pelos movimentos, o que está entre ambos, ou melhor, o que torna ambos coexistentes no ser humano?

Linguagem! O que faz coexistir o Movimento pelos movimentos é a linguagem. Esta entendida como Maturana desenvolve ao longo de suas obras: "[...] um operar em coordenações consensuais de coordenações consensuais de ações" (MATURANA, 1998, p. 20). Ou seja, "[...] nenhum comportamento isolado, nenhum gesto, nenhum movimento, nenhum som, nenhuma postura corporal, por si só é parte da linguagem" (MATURANA, 2001, p. 73). Assim, há como perceber o Movimento, uma vez que ele também está no corpo como linguagem. Somente através de um distanciamento do corpo não seria possível perceber o Movimento, o que é impossível segundo Merleau-Ponty (1999, 2002). Se fosse dessa forma, o corpo seria um objeto do qual se poderia tomar o devido distanciamento.

Existe, entre tantas, uma ocupação mundana e construída historicamente: a linguagem verbal. Essa tornou delicada a percepção do corpo como sendo também o que sou. A linguagem verbal nada mais é do que um gesto do corpo-próprio (MERLEAU-PONTY, 1999). Do contrário, falaríamos da mesma forma. A linguagem, antes de ser verbal, é corporal, e continua sendo sempre corpo, nunca deixa de se-lo.

[3] Indicado a nove Oscar's e Vencedor de três, inclusive de melhor *filme*. Indicado a quatro Globos de Ouro e Vencedor de dois. Já é considerado um dos melhores filmes de ficção da história mundial do cinema.

Em minhas profundas reflexões, vejo que há homogeneidade entre os seres humanos somente no Movimento. Destaco que, independentemente do tipo da linguagem (verbal ou não), ela sempre será na relação com o outro, originando certa comunicação. O que fazemos mesmo antes da comunicação pode ser considerado como um *linguajar a pre-sença*, (re)conhecer a relação, autoperceber-se no Movimento.

O termo linguajar desenvolvido por Maturana compreende algo que antecede a comunicação ou mesmo a linguagem formalizada; trata do que Merleau-Ponty menciona ao dizer que "É preciso 'olhar' para ver". O corpo ocupa-se do linguajar, e neste nos encontramos na pre-sença; quer dizer, somos aberturas para novas compreensões de ser-no-mundo, desde que tenhamos a intenção de "olhar para ver".

Nesse "olhar" está a *facticidade* do corpo, ela apresenta a vivacidade do mesmo, reconhecida tanto em Heidegger quanto em Merleau-Ponty. Essa facticidade é desencadeada pela percepção, que não é somente intuitiva ou mundana. A facticidade, em outras palavras, é um fenômeno indistinto do corpo, pois é fundante deste. Assim, o fenômeno da percepção só pode ser reduzido como tal, não por elementos que a constituem. Assim como "[...] corpo fenomenal não é uma ideia, é um macrofenômeno, o corpo objetivo é um microfenômeno" (MERLEAU-PONTY, 2000, p. 348). Considerados então como seres fenomenais, como os sujeitos – com autismo, neste caso – se apresentam ou aparecem no mundo como modo de ser?

Diante da organização humana como sujeito e corpo, somos estruturas "ricas" e "enriquecedoras". Na mundanidade do mundo somos autônomos no viver, ao menos no que diz respeito à autopoiese. Nesse sentido não há autopoiese sem esforço. O esforço reconhecido na carne, no esforço do outro no mundo, no esforço do mundo para com o outro e para com ele mesmo, uma relação sistêmica. Segundo Merleau-Ponty (1999, p. 228),

> O movimento da existência em direção ao outro, em direção ao futuro, em direção ao mundo pode recomeçar, assim como um rio degela. O doente recuperará sua voz, não por um esforço intelectual ou por um decreto abstrato da vontade, mas por uma conversão na qual todo o seu corpo se concentra, por um verdadeiro gesto, assim como podemos procurar e encontrar um nome esquecido não "em nosso espírito", mas "em nossa cabeça" ou "em nossos lábios".

A possibilidade de fusão da pre-sença na mundanidade se torna carne em um ser-com (interação); o corpo é, então, "a forma escondida do ser próprio". Quando um sujeito se demonstra é sempre em sua percepção – assim como Maturana e Varela (1998) afirmam que *tudo que é dito é dito por alguém*. No entanto, existe uma tendência a se adentrar a percepção

do outro por seus comportamentos. A maior fragilidade desse movimento é a não complexidade reconhecida na pre-sença que se de-monstra.

O comportamento não pode ser sinônimo de percepção. A percepção abrange sentidos, comportamentos, ações, reações, perturbações, angústias, entre tantos outros linguajares existenciais. O sujeito como abertura de possibilidades depende de que se mantenha certo mistério, que se considerem suas diferentes qualidades em mundos e tempos distintos (MERLEAU-PONTY, 2004).

O modo de ser humano existencialmente se construiu de uma forma a ser semelhante, e essa forma revela nosso próprio modo de ser vivo. "Quanto mais este modo de ser não causar surpresa para a própria pre-sença cotidiana, mais persistente e originária será sua ação e influência" (HEIDEGGER, 1997a, p. 178). Sendo a percepção o fenômeno que designa o corpo-próprio e que consideremos o modo de ser de um sujeito com autismo como persistente e originário, como a influência desse ser-com afeta o fazer pedagógico?

Penso que a Angústia da angústia de Heidegger (1997a) represente o que acredito constituir nossos movimentos; entretanto, o Movimento mundano no ser-com é que constrói a possibilidade de agir no mundo e me auto-organizar. Com efeito, o Movimento não é uma ocupação; diria que é a maior atmosfera agindo sinergicamente na existência e pre-sença humana.

Nas ações da Educação como área, enfatizando os sujeitos com autismo, pode-se considerar o Movimento como um ser-com, sinalizando a intencionalidade de manter a congruência de uma forma pertinente a outras formas de ser-no-mundo e com aceitação legitimada pelo respeito. Maturana (1998) distingue as experiências de tolerância e respeito, considerando o desejo de sermos respeitados. Sem estar no fundo das aparências, mas muito próximos de uma razão sensível (MAFFESOLI, 2005, 2008), o corpo toma a (e)vidência deste mesmo sensível. Ele é o cerne onde há a sintonia sinergética. Invisível e visível não são dissociados, eles se constituem.

> O visível à nossa volta parece repousar em si mesmo. É como se a visão se formasse em seu âmago ou como se houvesse entre ele e nós uma familiaridade tão estreita como a do mar e da praia. No entanto, não é possível que nos fundemos nele nem que ele penetre em nós, pois então a visão sumiria no momento de formar-se, com o desaparecimento ou do vidente ou do visível (MERLEAU-PONTY, 2007, p. 128).

Compreendo que na relação de conhecer o corpo, pode-se considerá-lo como possibilidade permanente de abertura e ressignificação. A abertura pode potencializar a sensibilidade como corpo-próprio, conferindo possibilidades para outras formas de ser-no-

mundo. Entre pensamento e corpo não há distinções separatistas ou competitivas, pelo contrário, existem possibilidades que ganham o mundo na experiência.

Toda esse deslocamento pode soar um tanto transcendente. E de fato pode ser, desde que este "transcendente" se remeta ao "[...] caráter dimensional [...] à profundidade do invisível que se anuncia e se esconde sob a 'pele' das coisas" (DUPOND, 2010, p. 71-72).

A disposição fundamental do movimento humano como o Movimento (um auto-perceber-se no tempo), com o corpo-vivido, possibilita tornar constante o movimento de "desnaturalização" do que nos foi dito de alguma forma ser natural. Em minhas vivências, sinto que a Educação e nós, como seres humanos, necessitamos de novas imagens, paisagens, formas, construídas de forma congruente com "novos" olhos, uma vez que, "[...] o singular não pode ser compreendido por meio de ideias gerais" (SERRES, 2004, p. 81).

Nesse sentido olhar para os sujeitos com autismo (espectro) sinaliza os encontros e desencontros de nossas "verdades", vivenciar momentos com esses sujeitos vem mostrando a condição "movediça" de estar nesse espaço chamado escola. Uma oportunidade que venho percebendo como singular na mudança da estrutura escolar tradicional.

Referências

DUPOND, Pascal. **Vocabulário de Merleau-Ponty**. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo.** Parte I. Tradução de Márcia de Sá Cavalcante. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997a.

MAFFESOLI, Michel. **No Fundo das Aparências**. Tradução de Bertha Halpern Gurovitz. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____. **O Elogio da Razão Sensível**. Tradução de Albert Christophe Migueis Stuckenbruck. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política.** Tradução de José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

_____; VARELA, Francisco J. **A Árvore do Conhecimento:** as bases biológicas da compreensão humana. Tradução Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 1998.

_____. **Cognição, Ciência e Vida Cotidiana.** Organização e Tradução de Cristina Magro e Victor Paredes. Belo Horizonte: UFMG, 2001. 203 p.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2. ed. São Paulo: Fontes, 1999.

_____. **A Natureza.** Curso do Collège de France. Tradução Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **A prosa do mundo**. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

_____. **A Natureza.** Curso do Collège de France. Tradução Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Conversas 1948**. Tradução de Fabio Landa e Eva Landa. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **O visível e o invisível.** 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

MORIN, Edgar. **Amor, Poesia e Sabedoria.** Tradução de Edgard de Assis Carvalho. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

SERRES, Michel. **Variações sobre o corpo**. Tradução de Edgard de Assis; Maria Perassi Bosco. Riode Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

CORPOS QUE NÃO PARAM: CRIANÇA, "TDAH" E ESCOLA

FREITAS, Cláudia Rodrigues de[1]

Eixo Temático: Corpo e a escolarização

Resumo: Esta pesquisa analisa os discursos que identificam um número expressivo de crianças como hiperativas na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. O discurso escolar produz diagnóstico e encaminha aos consultórios médicos, mas com que intenção? O que muda na organização pedagógica a partir do diagnóstico ou do laudo médico? O que denuncia o corpo? O que anuncia o corpo? As perguntas foram traduzidas de forma a organizar a questão central da pesquisa: O que acontece com o saber e o não saber da educação face aos *Corpos Que Não Param*? Para dar sustentação às buscas, foram desenvolvidos alguns conceitos fundamentais. O conceito de normalidade, tendo como base o pensamento de Canguilhem e Foucault. Considerando a contínua articulação entre normal e anormal busquei a construção do conceito de Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade – TDAH. Uma análise cartográfica da atenção dá evidência à Atenção entendida não como condição prévia, mas em seu movimento circular de invenção, como efeito da/na aprendizagem. O trabalho de investigação foi desenvolvido conferindo destaque a bebês e crianças pequenas que integram a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, por meio da atenção aos discursos das Educadoras Especiais. A partir das entrevistas, uma das evidências mais importantes é a que identifica hiperatividade associada a uma dimensão de desamparo, dirigida não só ao sujeito criança, mas a todos os implicados nessa rede. No entanto, a partir do olhar dirigido ao contexto, foi observado que crianças em estado de desamparo, quando encontraram o cuidado e a atenção personalizada, apresentaram uma mudança que se traduz em possibilidade de convivência e aprendizagem na escola.

Palavras-Chave: TDAH. Atenção. Inclusão Escolar.

Abstract: This research analyzes the several discourses that identify a significant number of children as hyperactive in Child Education in the Schools of the City of Porto Alegre. The school discourse results in diagnosis and refers to doctor's offices, but with what purpose? What changes in educational organization with the diagnosis or medical report? What does the body denounce? What does the body announce? These questions were translated into a way to organize the focal point of the research: What happens with knowing and not knowing in education vis-à-vis *Bodies That Will Not Stop?* In order to substantiate the searches, some essential concepts were developed. The concept of normalcy, based on the thinking of Canguilhem and Foucault. Considering the continuous articulation between normal and abnormal, the construction of the concept of Attention Deficit Hyperactivity Disorder - ADHD. A cartographic analysis of attention, also an essential concept in this paper, evidences understood Attention not as a condition precedent, but within its circular invention movement, as an effect of and in learning. The investigation work was conducted with focus on babies and small children of the Schools in the City of Porto Alegre, by means of attention to the discourses of Special Educators. Based on the interviews the evidences most important is the identifies hyperactivity associated to a dimension of abandonment, focused not only on the

[1]Professora substituta na área da Educação Especial na Faculdade de Educação - UFRGS

subject child but also on all of those affected in this network. However, by focusing on the context, it was observed that children in an abandonment state, when experiencing personal care and attention, showed a change that translates into the possibility of interacting and learning at school.

Keywords: ADHD. Attention. School Inclusion.

PRÓLOGO

Este trabalho analisa os discursos produzidos na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre tendo como foco entender - O que acontece com o saber e o não saber da educação face aos "*Corpos Que Não Param*"?

Organizei uma fundamentação pautada no reconhecimento da historicidade do sujeito e de suas marcas, buscando possíveis fronteiras que delimitam algo identificável como sendo do campo da normalidade.

O discurso da Normalidade

A produção da ideia de normal é constituída na Cultura, assim como a anormalidade. Constituem-se na tensão de uma em relação à outra. O conceito de norma, como nos refere Canguilhem (2002), é polêmico e deve ser procurado no tensionamento da "[...] relação normal e anormal. Não se trata de uma relação de contradição e de exterioridade, mas de uma relação de inversão e de polaridade" (ibid., p. 212).

Na perspectiva de Foucault (2005), a norma é entendida como o elemento que circula entre o disciplinar e o regulamentador, tendo como função, desta maneira, a capacidade de controlar e disciplinar o corpo e acontecimentos de uma sociedade. Desenha-se então, no século XVIII, um novo poder que se exerce continuamente por vigilância. Esse poder que se visibiliza nas práticas da época é nomeado por Foucault de poder disciplinar, necessário para a garantia da normalidade. A disciplina traz em seu bojo o discurso da regra, o discurso da norma e definirá o código que será o da normalização. "Aparece, através das disciplinas, o poder da Norma." (FOUCAULT, 1991, p. 164).

A construção do estigma TDAH

A cultura da medicalização[2] identifica "sinais e sintomas", esquecendo o sujeito, num movimento que se configura "em um biologismo extremo". Ao olhar para a vida infantil,

[2] A medicalização é o processo de cuidado e de controle que opera na delegação de saberes e soluções. Não é apenas o ato em si de prescrever medicação, mas podemos pensa-la também como engrenagem, como máquina

reconhecemos os nomes que lhe são atribuídos como construções identitárias em caráter homogeneizante.

O discurso médico parece exercer cada vez mais um elenco de estratégias que o mantem vivo e forte. Os discursos sobre TDAH vêm se acoplando a um discurso mais amplo em nosso tempo que é o da biologização, onde os corpos todos precisam de "otimização" (ROSE, 2008). Precisam ser "melhorados" e a medicação é farta para garantir esse processo. Não é mais só a patologia que precisaria ser medicada, mas o sujeito dito normal de forma a qualificá-lo. As questões emergentes quando observamos os efeitos desse modo de olhar e tratar a infância tem a intenção de distanciar nosso olhar do "transtorno" e nos permitir olhar para o sujeito. Sujeito encarnado, datado e que se constrói na relação com os outros.

Não retiro do diagnóstico sua importância, tanto para o tratamento como para a prevenção de distúrbios, porém, pontuo o excesso e as decorrências que o acompanham, em termos de rotulação e exclusão.

O poder médico ou o poder das instituições médicas se constroem por meio de alguns procedimentos, pela elaboração de alguns dispositivos que os definem como algo da ciência na modernidade. Existe um "espírito" sendo fabricado.

O Poder, tomando emprestado o conceito de Foucault, possui alguns pressupostos que não são monolíticos nem estão dados a priori, mas são construídos, forjados na relação. O essencial do seu papel é legitimar, na forma do conhecimento científico, a extensão do poder de punir a outra coisa que não a infração.

> A segunda função do exame psiquiátrico (sendo a primeira, portanto, dobrar o delito com a criminalidade) é de dobrar o autor do crime com esse personagem, novo no século XVIII, que é o delinquente. (FOUCAULT, 1992, p. 23).

Foucault (2002) analisa os discursos reconhecendo como funcionam algumas funções que se estabelecem quando acontece o exame psiquiátrico. O autor propõe, para uma análise vertical, a construção do que ele chama de "duplo" como possibilidade de estabelecer um dobramento ao modelo.

Trata-se de desdobrar os elementos na mesma cena. Faço aqui uma aproximação entre o exame "médico-legal" e o "exame clínico" ao qual, muitas vezes, são submetidos os sujeitos que recebem como duplo o diagnóstico de TDAH.

---

da medicina que transforma a vida em objeto. Angelucci e Souza referem-se à medicalização dizendo que é "o processo de conferir uma aparência de problema de Saúde a questões de outra natureza, geralmente de natureza social" (2010, p. 9).

A escola, diante da criança que não para, com muita frequência abdica de seu saber ou de sua possibilidade de investigar e ensinar, e encaminha o sujeito a uma avaliação médica. São crianças que inquietam seus professores não pelo seu aproveitamento escolar, mas por ocuparem o seu olhar a partir do movimento de seus corpos. São crianças que parecem perder sua condição de crianças e deixam de ser lembradas por seus nomes, mas passam a ser nomeadas por uma sigla: TDAH. Esta sigla funciona, como um dobramento do sujeito. Os dobramentos são duplos sucessivos que, dobrando o discurso sobre a criança, transformam-na em um diagnóstico. O nome do sujeito passa a ser o diagnóstico. "Se alguém introduz o diagnóstico precocemente, e trata-a como se fosse 'um ADD', no final pode ter razão" (UNTOIGLICH, 2006, p. 16).

A Cartografia da "Atenção"

O conceito de atenção é trazido aqui como elemento que permite discutir, como contraponto, o conceito instalado de desatenção ou déficit de atenção. O que busco é reconhecer as mutações, os deslocamentos, as transformações no campo da validade e uso do conceito de atenção.

A partir de um olhar cartográfico dirigido à Atenção, encontro em Foucault a direção que leva à possibilidade de considerar atenção como invenção. Com as argumentações de Fernández (2001;2006), Caliman (2006) e Kastrup (2009) acerca da Atenção, passo a entender Atenção não apenas como concentração, mas como descentração, como dispersão criativa. A atenção não é algo dado a priori, mas atenção se produz.

A Atenção é um "trabalho", é uma capacidade inerente ao pensar e ao aprender, mas precisa de regência. Não se ensina, mas se aprende. Não é prévia à aprendizagem, mas se constrói na aprendizagem. Pensamos que esta perspectiva nos (re)coloca como professores-protagonistas na cena escolar. Sendo a Atenção construída e inventada no processo, ela permite ao professor um lugar de ensinante e ao aluno um lugar de aprendente. Atenção e Aprendizagem são pares que sustentam um a invenção do outro.

METODOLOGIA: COLOCANDO EM FUNCIONAMENTO A MAQUINARIA DA PESQUISA

Quando escolho os autores que pulem minhas lentes, procuro a invenção, procuro a cartografia. Foucault sinaliza a necessidade de um intenso trabalho junto às fontes empíricas próprias ao problema de estudo, bem como a importância de investigações de caráter histórico.

Deleuze (1995, p. 33-53) nomeia Foucault como "Um novo cartógrafo". Imagino que reconheça nele o que peguei emprestado como propulsão. Na relatividade, há uma parte cartográfica na qual me apoio, mas há também uma parte que é produção de intensidades de fluxos. O que faço é um diagnóstico do saber e do não-saber da escola face às crianças reconhecidas como *Corpos Que Não Param*.

Minha entrada como "aprendiz de cartógrafo" (KASTRUP, 2009, p. 35) na pesquisa me permitiu a "produção dos dados" e me fez procurar lugares onde pudesse pousar a minha atenção: "tudo caminha até que a atenção, numa atitude de ativa receptividade, é tocada por algo." (ibid, p.42). Defini uma concentração sem focalização e recoloco a questão já apresentada na introdução.

Minhas principais interlocutoras são as Educadoras Especiais que trabalham na modalidade de Educação Precoce (EP) e Psicopedagogia Inicial (PI) nas quatro Escolas Especiais existentes na rede, uma Assessora da SMED responsável pelo acompanhamento da modalidade de EP/PI, a Educadora Especial da Sala de Integração e Recursos (SIR) que trabalha especificamente com Altas Habilidades. Além desses profissionais estão presentes as EMEIs e as Escolas Conveniadas com a prefeitura. Todas com maior ou menor intensidade estiveram presentes na pesquisa

Porto Alegre tem uma rede de EMEIs de 41 Escolas Infantis e 203 Creches Conveniadas. Compõe a estrutura da rede uma modalidade de atendimento aos bebês e crianças pequenas que funciona em quatro Escolas Especiais da Rede Municipal. Com o leque das escolas que dão atendimento tive a oportunidade de olhar para toda a rede de Educação Infantil da cidade. Todas as Educadoras, além do trabalho com as crianças e suas famílias, prestam assessoria a um grupo de EMEIs e Escolas Conveniadas buscando a sustentação do trabalho de inclusão escolar na Educação Infantil.

O primeiro encontro com o grupo de Educadoras Especiais se deu em uma reunião do Fórum[3] com a intenção de que eu contasse sobre minha pesquisa e sobre os conceitos que vinha trabalhando. Logo após a reunião marquei com algumas Educadoras Especiais idas às Escolas. Realizei ainda uma entrevista com a Coordenadora/Assessora, pois imaginava que ela poderia me trazer uma panorâmica interessante do coletivo. E trouxe.

Minhas entrevistadas eram Educadoras Especiais com larga experiência na rede. Algumas há vinte anos gestando e inventando cotidianamente o serviço de EP/PI na cidade. As entrevistas deram existência a um número enorme de evidências. Fui reunindo suas

[3]O Fórum de EP/PI é um dispositivo que tem como efeito a organização desta modalidade de trabalho de forma coletiva. Acontece na forma de reunião do coletivo de Educadoras Especiais uma vez ao mês.

insistências e dando nome a elas. Foram os discursos que ao se repetir buscavam parceria com outros. Na medida em que lia uma entrevista voltava às anteriores. Fui produzindo, desde o que eu escutava e "trançava", a cartografia da pesquisa.

"Não, não, eu não estou onde você me espreita, mas aqui de onde o observo rindo." (Foucault, 1997, p.20). Sim, era um pouco assim que eu me sentia em alguns momentos. Os discursos, articulação de poder e saber, teimavam em me fazer ver em conta gotas. Parava e voltava às lentes:

> O que eu procuro não são as relações que seriam secretas escondidas, mais silenciosas ou mais profundas do que a consciência dos homens. Tento, ao contrário, definir relações que estão na própria superfície dos discursos: tento tornar visível que só é invisível por estar muito na superfície das coisas. (FOUCAULT, 2008, p. 146).

Colocava em ação uma vontade de encontrar sentidos nas práticas discursivas. Senti-me muitas vezes como um cartógrafo que "leva no bolso um critério, um princípio, uma regra e um breve roteiro de preocupações" (ROLNIK, 1986, p. 69) que foram aos poucos se definindo. A surpresa diante do campo, das evidências, permitiu ir construindo uma cartografia que foi se definindo a medida que os enunciados desenhavam os discursos. As trilhas dessa cartografia passam a ficar mais visíveis, conforme vou falando delas. As mudanças ou não-mudanças que o "tempo" evidencia associam-se aos acontecimentos transversalizados pelas mudanças ou não-mudanças nos "regimes de verdades", compõem as formas de subjetivação e as intensidades, fluxos da cartografia.

ANÁLISE

A partir das entrevistas, houve a composição de grupos de argumentação que, em forma de pequenos títulos, são chamados de Nomes-Perguntas: Quando as crianças param? Como essas crianças são referidas? Que palavras, que grupos de argumentações são usados? Como o desamparo se mostra nas crianças, famílias e professoras? Dentre as evidências, uma das mais importantes é a que identifica hiperatividade associada a uma dimensão de desamparo compartilhado entre os diferentes atores implicados.

O desamparo, aqui entendido como uma forma aguda de sofrimento de diversas ordens acaba por produzir uma existência de sofrimento. Como o desamparo se mostra nas crianças, famílias e professoras?

Possivelmente, a expressão do desamparo compartilhado seja visível na ocorrência de ações que mostram um adulto que não consegue exercer sua função na relação com a criança

e vive, com sofrimento, os efeitos de uma ausência de limite. Escuto o relato de uma professora que da evidências a isso:

> A semana passada uma escola contou: mas machucou a mão da professora. Mas, então, tu lês o relato e depois vai olhar a idade da criança... Nossa, uma criança de três anos não é capaz de machucar a mão da professora. Então por isso é que eu digo, são vítimas dos alunos, são professoras frágeis. Que não toleram a criança. Então a ideia é que essas crianças fiquem fora. (Laura)

Há momentos em que os relatos indicam possibilidades de compreensão para um movimento de produção desses sujeitos em relações que nem sempre constituem uma 'borda' delimitadora, ou que se anunciam como um olhar diferente daquele que espera a emergência do ato. Como sustentar o papel adulto necessário a um educador ou familiar? Como apostar em modos de olhar que ajudem a criança a não repetir o mesmo modo de se mostrar?

> Eu acho que a coisa do olhar... Só olham pra ele quando ele está aprontando. É preciso poder olhar em outros momentos. Então eles ficam chamando a atenção o tempo inteiro. Se tu não olhas, eles ficam te chamando a atenção. Ele precisa que alguém lhe olhe, que lhe toque. Mesmo que ele faça essa recusa às vezes do toque. [...] (Regina)

Algumas dessas questões emergentes tornam-se pontos de destaque como pontos de luz nos discursos das Educadoras. As professoras constroem sua argumentação a partir da lógica que define o diagnóstico pelo comportamento da criança. Cabe lembrar que essa também é a forma como, a despeito de todo o investimento em "análises científicas" e os ditos referentes aos aspectos biológicos e cerebrais, as avaliações médicas sustentam seu diagnóstico em uma análise clínica: uma análise de comportamentos e condutas expressos nos manuais internacionais de classificação.

O diagnóstico pode ser referido por vários 'núcleos produtores', como família, escola, médico. No entanto, reconheço que no universo de referência para esta pesquisa, o predomínio é um diagnóstico, que em sua formação inicial, é de responsabilidade da escola. A preocupação que se desdobra é aquela de entender o quê, a partir do diagnóstico, a escola produz na organização pedagógica.

> Atualmente os professores não fazem mais parecer sobre as crianças, nem relatórios. Eles dão laudos. Não sei se tu já tinha visto. Então eu recebo por e-mail laudos sobre uma criança muito pequena, bebês, um ano, dois anos. A escola infantil oferece laudos das crianças na escola. (Lúcia)

> Porque se a gente for acolher e trouxer todas as crianças que dizem ser hiperativas, a escola teria que se multiplicar. Ia fazer outra escola. Porque quase todas referem vários. (Lúcia)

O impacto do diagnóstico é impregnante e têm efeitos múltiplos que podem produzir o sofrimento do sujeito. Sofrer no sentido de sentir-se culpado em função do "distúrbio", ou de passar a se confundir com o próprio distúrbio.

O diagnóstico, no entanto, pode ter outros efeitos. Podemos ter, como um ganho secundário, o movimento em busca de um entendimento para uma situação geradora de sofrimento. Porque o diagnóstico "chama" as pessoas para a clínica? Por que as pessoas têm o desejo e pedem o diagnóstico? O diagnóstico inventa sentido para a existência. O diagnóstico oferece uma explicação, uma narrativa, uma história de vida ali onde, em um primeiro momento, havia um "vazio". O diagnóstico médico tende a oferecer um sentido para uma existência da contemporaneidade que se caracteriza pela ausência de sentido. A medicina, por meio de sua extrema valorização da dimensão biológica, com todos os riscos de simplificação, oferece sentidos de existência e indica alternativas predominantemente químicas. Funcionam como possibilidades assépticas de explicar. Ela oferece ainda sociabilidade, pertencimento, grupo de ajuda, espaço de convívio, ela oferece sentido. Por que estamos vivendo em uma sociedade amplamente medicalizada, acreditamos que esse sentido faz sentido.

Outro fator importante, e que está referido nos registros farmacológicos, é o da desculpabiliação. Na maior parte das vezes o diagnostico não culpa, ele (des)culpa. Com o diagnóstico, a pessoa pode deixar de estar implicada no seu sofrimento, assim como a escola e as famílias podem evitar seu compromisso gerador quando tem uma "desculpa médica". Na interrupção desse processo surge o alívio a partir de uma resposta medicamentosa. Esse pode ser um dos efeitos do diagnóstico e ser um dos fatores pelos quais é tão solicitado. Ele tem um efeito que é muito potente e pode-se observar nas falas das pessoas, como uma sensação de alívio. Sensação de que não preciso mexer em nada além de tomar a pílula mágica.

Muitas vezes crianças nomeadas como hiperativas pela escola guardavam, em sua maioria, traços de modos insatisfatórios de cuidados. Laura conta sobre as crianças, professoras, escolas deste tempo:

> Temos muitas crianças sofrendo. Então a gente tem mesmo muita criança que não está a fim do mundo. Que está na agitação. Que está se agitando ou está desligada. Tem muita criança assim filha do craque, filha do sofrimento do mundo.

As professoras, assim como as crianças, se fazem nesta mesma veia. As Educadoras Especiais refletem sobre o desamparo das professoras diante do que não entendem. Crianças em sofrimento em um mundo que sempre pede mais. Professoras em movimento de desamparo que têm dificuldade para saber como organizar a dinâmica escolar, apesar de

existirem espaços de diálogo e de acompanhamento organizado em um serviço de apoio presente há muitos anos na rede de ensino em questão. As duvidas se multiplicam produzindo questões das mais variadas ordens: Qual o trabalho pedagógico a ser proposto para esses bebês? O que é currículo para crianças tão pequenas? Quem inventa esse currículo?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O olhar valorizador do fenômeno hiperatividade incorre muitas vezes no equivoco de centrar no aspecto biológico e cerebral a constituição do sujeito em detrimento do entendimento de que esse fenômeno é produzido na relação entre as pessoas. A produção da desatenção é de responsabilidade não só da criança, mas de todos aqueles que de alguma maneira se envolvem com ela. A produção da Atenção se faz da mesma forma.

Por tudo que foi levantado neste estudo, defendo que, apesar da tendência à valorização da dimensão biológica, constitutiva no entendimento e na atenção às manifestações da hiperatividade, é possível identificar uma pluralidade de fatores intervenientes na constituição dos sujeitos identificados como hiperativos, o que nos indica a necessidade de considerar o sujeito na sua complexidade e singularidade, assim como a potência do trabalho contextual e educativo.

REFERÊNCIAS

ANGELUCCI, Carla Biancha; SOUZA, Beatriz de Paula. **Apresentação**. In Medicalização de Crianças e Adolescentes: Conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos. Ed Casa do psicólogo, São Paulo, 2010.

CALIMAN, Luciana Vieira. **A Biologia Moral da Atenção** - A Constituição do Sujeito (des)Atento, tese de Doutorado em Saúde Coletiva Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, Brasil. Orientador: Francisco Javier Guerero Ortega. Estado do Rio de Janeiro, FAPERJ, Brasil, 2006.

CANGUILHEM, Georges. **O Normal e o Patológico**. Tradução de BARROCAS, Maria Thereza de Carvalho; LEITE, Luiz Octavio Ferreira Barreto. – 5ª ed.- Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. Tradução de SANT'ANA, Claudia Martins. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1995.

FERNÁNDEZ, Alicia. **Os Idiomas do Aprender**. Tradução de HICKEL, Neusa; SORDI, Regina. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

_____. **Prestar atención a la hipoatividade pensante, lúdica y transformadora.** Revista nº 12 Ed. EPsiBA, Buenos Aires, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Petrópolis, Ed. Vozes, 8ª ed.1991.

_____. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

_____. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1997.

_____. **Os Anormais.** Curso no Collège de France (1974-1975). São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **Em Defesa da Sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). GALVÃO, Maria Ermantina. (trad.) Ed. Martins Fontes, São Paulo, Brasil, 2005.

_____. **Michel Foucault explica seu último livro**. In: MOTTA, Manoel Barros da (Org.) Coleção Ditos & Escritos II: Arqueologia das Ciências e histórias dos Sistemas de pensamento. Ed. Forense Universitária, 2008.

KASTRUP, Virgínia. **O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo**. In: KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo; ESCÓSSIA, Lilliana. (Orgs.) Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre, RS, Ed. Sulina, 2009.

ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental** - Transformações contemporâneas do desejo. São Paulo, SP, Estação Liberdade, 1986.

ROSE, Nikolas. **La politica della vita.** MARCHETTI, Mario; PIPITONE, Giuseppe (trads.), Ed. Giulio Einaudi editpres.p.a. Torino, Itália, 2008.

UNTOIGLICH, Gisela. **Consenso de especialistas da área de saúde sobre o chamado** "Transtorno por déficit de atenção com ou sem hiperatividade". In: Diagnóstico na Infância hoje. Ed. APPOA – Associação Psicanalítica de Porto Alegre. POA. Nº144 – ano XIII, 2006.

CORPOS VELHOS E DOENTES PARA CRIANÇAS: ANALISANDO OS RASTROS DO DISCURSO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA NA LITERATURA INFANTIL[1]

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel [1]
RIPOLL, Daniela [2]
BONIN, Iara Tatiana [2]
PPGEDU-UFRGS[1] e PPGEDU-ULBRA[2]

Eixo Temático: Corpo e a escolarização

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo analisar seis livros de literatura infantil que abordam a questão da doença na velhice. Trata-se de tendência recente em tal literatura, que, gradativamente, vem acolhendo temáticas antes consideradas inadequadas para tal tipo de texto. Para isso concorre ainda tanto o progressivo envelhecimento da população com as doenças que lhe correspondem, como a concepção de que a literatura é útil para uma transmissão produtiva de ensinamentos para as crianças. Nos títulos analisados, a doença e a decadência dos velhos constituem o tema central, como se pode visualizar já em alguns títulos: "Vovô teve um AVC", "Minha avó tem Alzheimer", "A vovó virou bebê", "Vovó tem Alzha... o quê?". A análise mostrou a atribuição de um papel adulto à criança protagonista, que é ensinada a lidar com as situações difíceis decorrentes da doença (Alzheimer, AVC, doença de Parkinson) que atinge um avô ou avó. Também constatou-se a expressiva utilização da divulgação científica nos livros analisados, tanto na narrativa principal, frequentemente através de diálogos entre a personagem criança e um adulto esclarecido, quanto nos paratextos, por vezes longos e didáticos, em que especialistas apresentam detalhes das doenças e formas de manejo social dos doentes. Outra característica do discurso de divulgação científica também se faz presente: a utilização de comparações, metáforas e analogias, na tentativa de tornar as idéias científicas mais comunicáveis. De forma geral, o desfecho das tramas indica a tolerância, o respeito e o amor dos protagonistas em relação aos velhos doentes como solução para o problema colocado pela doença. Observa-se, assim, que a literatura infantil incorpora mais uma vez sua tradicional função pedagógica, ocupando-se, entretanto, de um "novo tema" – a doença do velho e suas repercussões na vida dos que o rodeiam – e de uma nova estratégia textual: a incorporação do discurso da divulgação científica.

Palavras- chave: velhice – doença – literatura infantil – divulgação científica

Abstract: The work aims to analyse six books of children's literature that discuss the issue of disease in old age. This is a recent tendency in such literature, that, gradually, addresses topics considered inadequate in the past. Contribute to this tendency both the progressive ageing of the population with its corresponding diseases and the idea that literature is useful for teaching lessons to children. In the titles analysed, disease and decay of old subjects are the

[1] Trabalho produzido no contexto das pesquisas "Narrativa, diferença e infância contemporânea" e "Literatura infantil: um estudo sobre leituras de obras selecionadas com leitores dos anos iniciais", ambas apoiadas pelo CNPq e realizadas no Programa de Pós-Graduação em Educação da ULBRA e no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS.

central theme, as we can see in some titles: “Grandpa had a stroke”, “my grandmother has Alzheimer's”, “Grandma turned into a baby”, “Grandma has Alzha ... what?”. The analysis showed the attribution of an adult role to the protagonist child, which is taught to deal with difficult situations arising from illness (Alzheimer's, Stroke, Parkinson's disease) that affects a grandfather or grandmother. We also noted the expressive use of the discourse of science communication in the books reviewed, both in the main narrative, often through dialogues between the child and an adult character, as in paratexts, sometimes very long and didactic, in which experts present details of diseases and ways of social management of patients. Another feature of the discourse of scientific dissemination is also present: the use of similes, metaphors and analogies, in an attempt to make scientific ideas more communicative. Generally, the outcome of the plot lines indicates the tolerance, respect and love of the protagonists in relation to older sick people as a solution to the problem posed by the disease. We observe therefore that children's literature incorporates, once more, its traditional pedagogic function, occupying itself with a “new topic” – the illness of old people and its impact on the lives around – and a new textual strategy: the incorporation of the discourse of science communication.

Keywords: old people – illness – children's literature – science communication

Introdução

A vocação pedagógica da literatura infantil é tema assaz debatido e estudado, tanto na área de Letras, quanto na de Pedagogia, e há consenso quanto às dificuldades de se ultrapassar esta “missão” e produzir livros para crianças que as desafiem pela sua potencialidade de criação e de abertura à imaginação, ao inusitado e ao incomum. Nesse sentido, se a literatura infantil já se abriu às histórias mais descompromissadas com a tarefa de ensinar e formar as novas gerações, certo é que livros de literatura mais ou menos pedagógicos e formativos continuam abarrotando prateleiras de livrarias e bibliotecas escolares e de sala de aula, buscando ensinar as crianças sobre os mais diferentes temas e nelas incutir atitudes consideradas adequadas e razoáveis.

E é na esteira dessa tendência, sempre renovada nos livros para crianças, que se situa o presente trabalho, que se debruça sobre uma seleção de livros que tematizam a doença na velhice. Nesse sentido, retomamos de passagem dois estudos anteriores que tangenciaram tal tópico. Kaercher e Dalla Zen (2009), ao examinarem onze livros para crianças publicados no Brasil, que abordam a velhice, apontaram para o que chamam de “sentidos reiterados da velhice” presentes em tais obras, os quais seriam “finitude, vida e morte” (entre outros). No caso específico dos livros que apresentavam personagens velhos doentes (três dos quais coincidem com os que aqui analisamos), as autoras registram (id., p.4), o quanto tais obras “sublinharam a representação da velhice como problema, entrave, constrangimento”, como se a velhice constituísse um ônus social. Já em trabalho mais recente, Silveira e Bonin (2010)

analisaram vinte livros de literatura para crianças que tinham como protagonistas especificamente mulheres velhas, pretendendo verificar a multiplicidade de significados social e culturalmente produzidos na literatura infantil para o "ser velha", bem como analisar as estratégias (verbais e imagéticas) comumente utilizadas por autores e editoras para "didatizar" a velhice para as crianças. Dentre os resultados daquela investigação, as referidas autoras identificaram alguns temas recorrentes nos livros analisados, tais como a alusão a doenças (notadamente Alzheimer e Parkinson), à solidão e à morte, que representariam "as dificuldades e as agruras da velhice, em relação às quais se ensina às crianças que é preciso compreensão, respeito e solidariedade" (p. 9). Já Pinsent (1997), em interessante obra crítica sobre livros para crianças na literatura ocidental, observa que nos livros infantis mais antigos a tendência dominante era retratar as pessoas velhas como doces ou senis, ou ambas as coisas ao mesmo tempo (p. 135), às vezes de um ponto de vista sentimental. Entretanto, a autora também chama a atenção para como, mais recentemente, tem se mostrado, na literatura, a morte de avós como a primeira grande experiência das personagens crianças com a morte.

É preciso apontar, ainda, como a literatura infantil mais recente tem incorporado temáticas que tradicionalmente não lhe eram peculiares, como o divórcio, o alcoolismo, as diferenças sociais, a deficiência etc. Colomer (2003) localiza tal movimento a partir dos anos sessenta e setenta, afirmando (p. 257):

> Os livros dirigidos às crianças tiveram que variar seus temas, tanto para refletir os problemas e formas de vida próprios da realidade dos leitores, como para responder à preocupação educativa que, fruto de novas atitudes morais, debilitava o consenso sobre a preservação da infância como uma etapa inocente e incontaminada, própria da narrativa das décadas anteriores.

Para a temática que interessa ao nosso estudo, também é relevante relembrar o progressivo envelhecimento da população dos países desenvolvidos e em desenvolvimento – e nesse sentido, o Brasil é um eloquente exemplo – como um dos aspectos que pode ter impulsionado a produção e a circulação de livros para crianças com a temática específica da velhice. Ou seja: na medida em que cresce a probabilidade de que crianças convivam com avós com doenças debilitantes, mais características da velhice, como Alzheimer, Parkinson etc., tornar-se-ia mais relevante a abordagem da temática através da literatura para os jovens leitores.

É dentro desse quadro que foi elaborado o presente trabalho, cujo objetivo é analisar alguns livros de literatura infantil que apresentam como foco principal do enredo a doença incapacitante (e, no limite, a morte) manifestada no corpo do velho. A partir dos Estudos Culturais e das discussões contemporâneas acerca do corpo e do envelhecimento, pretende-se

discutir a emergência do discurso de divulgação científica, apropriado pelo viés pedagógico e formativo da literatura infantil – tal discurso, assim como a própria dimensão pedagógica dessa literatura, tem características moralizadoras e reguladoras, marcadas pela pretensão da verdade e orientadas pela máxima da educação para a prevenção.

Observe-se já, de partida, que os personagens velhos, na literatura infantil, como, aliás, em outros produtos culturais para crianças, são majoritariamente identificados com os avós. Raras são as abordagens em que se conta uma história de um/a personagem velho/a, em que ele/ela não exerça este papel; no conjunto de seis títulos escolhidos para este trabalho, por exemplo, apenas um – o Livro 2 – não aborda um personagem avô/avó, mas uma velhinha que mora em um asilo vizinho à casa do protagonista menino.

A leitura e análise desses livros nos mostraram como as personagens crianças, majoritariamente, assumem um papel de adultas nas narrativas, maduras racional e objetivamente (já que seus avôs e avós são mostrados de forma decrépita, como "bebês", "dementes", "esquecidos", "esquisitos" e doentes). Algumas personagens infantis são construídas como essencialmente engajadas com a doença de seus avós, mostradas como muito preocupadas com a doença, sua evolução, os meios de prevenir a sua ocorrência no futuro, e sabedoras de "dicas" para melhor lidar com as situações apresentadas. Outra recorrência diz respeito à retórica da tolerância, do respeito à diferença e do amor como resolução final dos problemas de saúde, como adiante veremos. Nesse sentido, velhos e velhas são representados como "dementes, porém amados e respeitados" pelas crianças, bem como portadores de condições físicas e mentais deprimentes que, apenas com um pouco de respeito e amor, poderiam ser contornadas.

O discurso de divulgação científica em ação na literatura para crianças

Zamboni (2001) analisou comparativamente o discurso de divulgação científica em revistas para adultos (como *Ciência Hoje*) e em revistas endereçadas a crianças (como *Ciência Hoje das Crianças*). Ela selecionou dois artigos sobre um mesmo tema (uma tartaruga), publicados nas duas revistas citadas, e verificou que, na revista para adultos, a ênfase voltava-se para a defesa de um programa de manejo sustentado, através de argumentos econômicos, científicos etc. No segundo artigo, para crianças, a mesma tartaruga era apresentada como uma espécie ameaçada de extinção (portanto, "em perigo") por meio de um relato pessoal: a descrição de uma viagem que o jornalista fizera. Segundo Zamboni (op. cit.), a popularização da Ciência para crianças se dá por meio de vários recursos textuais, de

sintaxe[2] e de vocabulário[3]; assim, a narrativa e a "contação de uma história" (e não necessariamente a argumentação) para exemplificar um determinado processo biológico ou uma determinada manifestação da natureza são recursos comumente utilizados por jornalistas científicos em revistas voltadas para a divulgação da Ciência para as crianças.

A "novidade", por assim dizer, é a emergência da prática da divulgação científica embutida na literatura infantil, alinhada ao intuito pedagógico de tais livros – seja para ensinar sobre uma determinada doença em si, seja para buscar imprimir atitudes e condutas diferenciadas nas crianças. Assim, as informações – por exemplo, sobre a doença de Alzheimer – são abundantes nos livros analisados (e bastante primárias), às vezes sob a forma de "perguntas e respostas". No Livro 5, por exemplo, a partir da p. 44, a narrativa principal traz a menina Sofia fazendo uma série de perguntas para si mesma acerca da condição de sua avó. As "dúvidas" de Sofia são as seguintes: "a vovó não vai mesmo voltar a ser como antes?"; "quando eu for velha vou ficar assim como ela?"; "e se a mamãe também ficar doente e não se lembrar mais de mim?"; "quem vai cuidar de mim se a mamãe ficar doente?"; "por que as avós das minhas amigas não têm Alzheimer?"; "só as avós têm Alzheimer, ou os avôs também podem ter?"; "essa doença pega?"; "não dá para tomar remédio?"; "a vovó ficou doente porque não se alimentava direito?"; "por que o Alzheimer não tem cura?"; "existem outras formas de tratamento?"; "o que mais pode ser feito?". Todas essas dúvidas que a menina personagem tem (e que provavelmente o autor supõe que sejam comuns aos leitores) vão sendo esclarecidas ao longo da leitura, sempre em forma de tópicos curtos.

Em certos livros, poder-se-ia dizer que há uma tentativa de construção da personagem criança como uma espécie de "especialista" (que sabe tanto quanto – ou mais do que – todos os envolvidos), preocupada e engajada no cuidado do velho e da velha doente. Isso é, novamente, muito evidente no Livro 5, no qual a menina Sofia dá, ao leitor, uma série de dicas – todas retiradas de materiais da Associação Brasileira de Alzheimer: "coloque cartazes pela casa para ajudar a vovó a se localizar"; "ofereça ajuda para levá-la até o quarto, para vestir o pijama ou para se alimentar, e caminhe com ela devagar e lentamente"; "os cuidados

[2] Segundo Zamboni (2001), "no nível da sintaxe, ocorre predominância de frases complexas em *Ciência Hoje* (CH), e de frases simples e curtas em *Ciência Hoje das Crianças* (CHdC). Há maior índice de subordinação em CH, enquanto na CHdC há maior ocorrência de frases coordenadas. (...). Além disso, a coesão textual se dá de forma mais 'intensiva' no texto para adultos, inclusive com riqueza e diversidade de elementos coesivos. Na CHdC, a coesão ocorre menos com partículas e mais no nível do encadeamento das idéias e da progressão temporal do relato" (p. 126).

[3] Nos textos para adultos, segundo Zamboni, "não se faz concessão ao léxico especializado e avizinhado ao discurso científico. (...) Ao lado de uma sintaxe mais complexa, aparecem vocábulos originários dos discursos de especialização. Na *Ciência Hoje das Crianças*, ao contrário, o que predomina são os termos cotidianos, oriundos da linguagem familiar de todos os dias. Quando os termos especializados são inevitáveis, interrompe-se o fluxo do discurso para inserir sua explicação" (p. 126-127).

com a higiene são importantes. Peça a um adulto que acompanhe sua avó ao banheiro para dar banho nela e escovar seus dentes"; "tranque sempre a porta da rua e retire a chave para que a sua avó não saia sozinha e corra o risco de se perder". Tais "dicas", desde a perspectiva dos Estudos Culturais, não funcionam apenas como meras informações, neutras, mas constroem a doença, o corpo do doente (como "debilitado", "fora de controle" etc.) e as atitudes e comportamentos que devem ser assumidos pelos cuidadores e familiares.

Alguns dos livros analisados apresentam as credenciais de cientistas (e de membros de sociedades científicas) como uma forma de validação das informações que estão sendo veiculadas. Zamboni (2001, p. 104), acerca do discurso de divulgação científica, afirma que a busca de credibilidade se dá mediante a inserção das "falas autorizadas", que seguem determinados parâmetros: a) o nome do especialista; b) seu vínculo à instituição de trabalho; c) sua filiação a associações ou sociedades de pesquisa; d) sua relevância para o assunto em questão. Nos livros de literatura para crianças, isso não é diferente: o Livro 5, por exemplo, conta com a consultoria do Dr. Norton Sayeg, "Especialista em Geriatria e Gerontologia, presidente da Associação Brasileira de Alzheimer". Já o Livro 4 apresenta um longo paratexto[4] sobre a Doença de Parkinson assinado pelo "Dr. Marco Prist Filho, Neurologista, Neurocirurgião e Professor da Faculdade de Medicina do ABC (FMABC)". Além disso, as referências ao cientista que "descobriu" a doença de Parkinson e a doença de Alzheimer são uma constante nos livros analisados: o Livro 3, por exemplo, conta a história de uma menina que mora com seus pais e com Vovó Ana, que "não é como a maioria das outras avós porque está doente. Ela tem uma doença que se chama Alzheimer. Acho essa palavra esquisita, mas a doença tem esse nome porque foi descoberta por um senhor que se chamava Alois Alzheimer" (p. 7). Já o Livro 5 traz um diálogo entre mãe e filha, Sofia, que pergunta: "Ah, é um bichinho que vive na nossa cabeça, esse tal de Alzheimer?". E sua mãe responde: "Não, Sofia. Esse nome não tem nada a ver com bichinhos que fazem a gente adoecer. É por causa de um médico alemão chamado Alois Alzheimer, que viveu anos atrás e descobriu essa doença".

Nota-se também, nos livros analisados, outra característica do discurso de divulgação científica: a utilização de comparações, metáforas e analogias na tentativa de fazer com que as ideias científicas sejam mais comunicáveis (tal como apontam os estudos de Nelkin e Lindee,

[4] Entendemos paratextos como textos acessórios ao texto principal do livro, que tanto podem ser amplos, como prefácios, biografias dos autores, glossários, como mais reduzidos – intertítulos, frase de chamada na quarta capa, p.ex.

1995; Ripoll, 2001; Zamboni, 2001; Malavoy, 2005; Sanches, 2007). Seguem alguns exemplos ilustrativos.

> Você sabia que tudo que aprendemos e vivemos fica guardado em uma espécie de armário com gavetas dentro da nossa cabeça? E que essas gavetinhas onde guardamos a coleção de lembranças se chama memória? Quando está tudo arrumado, é só a gente querer que dá para achar o que se quer lembrar. Mas, se as coisas ficam bagunçadas, não se encontra nada. A cabeça da pessoa que tem Alzheimer fica numa bagunça só. Primeiro, ela não consegue saber onde guardou as lembranças. Depois, as memórias vão fugindo das gavetas e fica complicado recuperar o que se perdeu (Livro 5).

> Recentemente, mamãe me explicou isso:
> - Imagine que a vida inteira da vovó Ana seja uma grande árvore. (...) A doença de Alzheimer faz [com que] aos poucos, as lembranças de vida da vovó Ana fiquem perdidas em sua cabeça. Imagine que agora seja outono na cabeça dela. De um mês para outro, as folhas vão caindo, cada vez mais, da árvore de sua vida. (Livro 3)

> - Lembra quando o papai explicou para você que o nosso corpo pode ser comparado a uma fábrica, e quem comanda a fábrica é o cérebro? – perguntou a mãe.
> - Lembro!
> - Lá no cérebro também fica registrado tudo que vivemos e aprendemos durante a vida, bem guardadinho em espécies de gavetas. É a chamada área da memória – explicou a mãe.
> (...)
> - A coleção de lembranças fica perdida... para sempre?
> - No caso da doença da vovó, sim. As lembranças se perdem ou se apagam. No começo, é como se as gavetas da nossa cabeça estivessem bagunçadas, e isso nos impedisse de encontrar as coisas de que precisamos.
> - Já sei, fica igual à bagunça que eu faço no meu quarto, não é?
> Helena concordou.
> - E você sabe como é difícil encontrar as coisas lá quando está tudo bagunçado, não sabe? (Livro 5)

Nos livros há, em geral, a enumeração *ad nauseam* de características, comportamentos e outras marcas supostamente distintivas do sujeito portador de Alzheimer: confusão mental, esquecimento (de acontecimentos recentes, números de telefone, nomes de pessoas e lugares etc.), incapacidade de planejamento (de curto, médio e longo prazo), perda de direção, desorientação generalizada e incapacidade de resolução de problemas simples. No Livro 5, outras características, enunciadas pela menina Sofia e baseadas na observação de sua avó, também aparecem: "não prestar atenção nas coisas, utilizar palavras erradas ou de um jeito esquisito, como se estivessem fora de lugar". Mais adiante, a mãe de Sofia prevê o desfecho da doença de sua mãe, avó de Sofia: "um dia, e não dá para saber quando, a vovó vai se esquecer de tudo. E a gente terá de aceitar que, a essa altura da vida dela, talvez não consiga mais aprender nada".

O cérebro, nos livros de literatura infantil, é representado como o órgão central dos seres humanos (a sede de tudo o que nos distingue dos outros animais), tal como afirmam os discursos científico e biomédico. Uma das personagens do Livro 5, por exemplo, afirma que "em um cérebro sadio é fácil encontrar as lembranças guardadas. Também é mais fácil pensar, sentir as coisas, tomar decisões. Porém, se a pessoa tem Alzheimer, o cérebro está doente. Nesse caso, a memória vai se apagando e fica cada vez mais complicado, ou até impossível, recuperar aquilo que aprendeu ou viveu um dia". E, no Livro 2, o mau funcionamento do cérebro provoca comiseração na mãe do menino Guilherme, que chama Dona Antônia (uma das velhinhas do asilo vizinho) de "coitada", porque ela havia perdido a memória.

Um dos paratextos (a sinopse) do Livro 5 afirma o seguinte: "a vovó Dorinha anda bem esquisita. Sua neta Sofia percebeu que a avó não consegue se lembrar das coisas e está meio atrapalhada. O que ela não sabe é que a vovó está com uma doença chamada Alzheimer. Com muita delicadeza, Sofia nos ensina que o amor é o melhor remédio para qualquer doença". Já o final do Livro 4 mostra o menino Jonas refletindo sobre a nova realidade de seu avô (diagnosticado com a doença de Parkinson) e os seus próprios sentimentos para com ele:

> Acho que é muito difícil para o vovô viver com essa doença do cavaleiro e do tremor, não importa como ela se chama de fato. Para o vovô, tudo agora é muito diferente. E nada mais é simples e fácil como antes. Tenho de refletir sobre isso. (...) Depois do almoço, fui engatinhando até ele no sofá, dei-lhe um beijo e disse:
> - Ei, vovô, sabe de uma coisa? Eu agora amo você ainda mais, mais e mais!
> Então vovô sorriu de novo o seu sorriso de cavaleiro, bem misterioso, sutil e pequeno. E eu fico incrivelmente contente por ter um avô tão maravilhoso! (Livro 4, p. 28)

Palavras finais

Vimos, nas páginas anteriores, como o discurso científico está sendo incorporado às narrativas dos livros infantis sobre a doença na velhice, ora através dos diálogos entre os personagens, na narrativa principal, ora, de forma complementar, em paratextos que a acompanham, geralmente nas últimas páginas do volume. Algumas palavras finais sobre tais livros podem ser ainda enunciadas.

Nesse sentido, vale a pena relembrar o potencial "identificatório", em relação ao leitor infantil, de tais obras. Dos seis títulos analisados, em quatro a narrativa é feita em 1ª pessoa, pelo próprio personagem criança, que, em todos eles, de alguma forma sublinha um "antes"- em que havia uma ligação e um afeto muito grande entre avô/avó e neto/a narrador/a – e um "depois", em que, face às mudanças decorrentes da doença, tal ligação precisa ser modificada, mas mantendo-se o afeto e o amor prévios. Num dos livros em que a narrativa principal não é

em 1ª. pessoa, mas em 3ª, há entretanto uma forma de Introdução feita em 1ª pessoa pela personagem Sofia, que é descrita como tendo 7 anos (!); ela se declara personagem principal do livro que irá ser lido e já enuncia alguns conselhos para os leitores em relação às pessoas que têm Alzheimer.

Observe-se ainda – apesar de tal análise não ter sido o objetivo do presente estudo – que a qualidade literária (e imagética) de tais livros é bastante desigual. Ainda que todos eles – de forma mais ou menos direta, "ensinem" sobre a decadência física e mental dos avós e da velhice em geral, variam de uma abordagem mais poética e menos informativa, científica, como é o caso do livro 2 , "Guilherme Augusto de Araújo Fernandes"[5], em que, inclusive, não há uma identificação da doença que tornou a personagem dona Antônia desmemoriada, até abordagens francamente paradidáticas, como é o caso do livro 1, "Vovô teve um AVC", o qual, inclusive, é publicado por editora que tem se notabilizado menos por sua produção no campo da literatura infantil do que por suas obras nas áreas médica e pedagógica.

Tem-se, assim, na maioria de tais livros, a reificação da tradicional vocação pedagógica da literatura para criança, agora incorporando temas mais delicados, como a demência e a decadência das pessoas velhas, e não mais se valendo – como em discursos de outras épocas – da alusão a ditames religiosos ou éticos, mas, sim, fazendo uso da voz legitimada e sábia da divulgação científica.

Referências Bibliográficas:

COLOMER, Teresa. *A formação do leitor literário.* São Paulo: Global, 2003.

KAERCHER, Gladis Elise Pereira da Silva; DALLA ZEN, Maria Isabel Habckost. A velhice na literatura infantil brasileira contemporânea. *Discovering Worlds of Literacy – Proceedings of the 16th European Conference on Reading and 1st Ibero-American Fórum on Literacies*. Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2009. p. 1-9

MALAVOY, Sophie. *Guia prático de divulgação científica.* Rio de Janeiro: Casa Oswaldo Cruz, 2005.

NELKIN, Dorothy; LINDEE, M. Susan. *The DNA Mystique. The gene as a cultural icon.* New York: W. H. Freeman, 1995.

PINSENT, Pat. *Children's literature and the politics of equality.* Londres, David Fulton Publishcers, 1997.

[5] Obra que recebeu a láurea "Altamente Recomendável Tradução/Criança" - FNLIJ – 1996 e foi selecionada para o Programa Nacional da Biblioteca na Escola (PNBE), no ano de 1999.

RIPOLL, Daniela. *Não é ficção científica, é ciência: a genética e a biotecnologia em revista.* Porto Alegre, RS: Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, 2001 (Dissertação de Mestrado em Educação).

SANCHES, Andressa. *Entre Clones, Transgênicos e Células-Tronco: A Revista Nova Escola Ensinando Genética e Biotecnologia para Professores.* Canoas, RS: Programa de Pós-Graduação em Educação da ULBRA, 2007 (Dissertação de Mestrado em Educação).

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel; BONIN, Iara Tatiana. Questões de gênero em representações de "ser velha" na literatura para crianças. In: *Anais do Fazendo Gênero 9.* orianópolis, SC: Editora da UFSC, 2010.

ZAMBONI, Lilian Márcia Simões. *Cientistas, jornalistas e a divulgação científica*: *subjetividade e heterogeneidade no discurso da divulgação científica.* Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

Livros analisados:

Livro 1: BUTLER, Dori Hillestad. *Vovô teve um AVC.* São Paulo: Artmed, 2010.
Livro 2: FOX, Mem. *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*. São Paulo: Brinque-Book, 1995.
Livro 3: MUELLER, Dagmar e BALLHAUS, Verena. *Minha avó tem Alzheimer*. São Paulo: Editora Scipione, 2006.
Livro 4: MUELLER, Dagmar. *Vovô agora é cavaleiro. Sobre a vida com a doença de Parkinson.* São Paulo: Editora Scipione, 2008.
Livro 5: PAIVA, Renata. *A vovó virou bebê*. 1ª Ed. São Paulo: Panda Books, 2008.
Livro 6: VAN DEN ABEELE, Véronique. *Vovó tem Alzha... o quê?* São Paulo: FTD, 2007.

DIÁLOGOS SOBRE OS CORPOS DANÇANTES NO CONTEXTO DA DANÇA EM EDUCAÇÃO: UMA PROPOSTA PARA ALÉM DA DIFERENCIAÇÃO ENTRE OS SEXOS

COUBE, Roberta Jardim (PPGEduc/UFRRJ)
SOUZA, Talita Crespo de (UFRRJ)
COSTA, Ronaldo Gonçalo Borges da (UFRRJ)
DIAS, Luciana Fonseca (UFRRJ)
PIRES, Valéria Nascimento Lebeis (DEFD/UFRRJ)

Eixo Temático: Corpo e a escolarização

Resumo:Este trabalho constitui pesquisa realizada com alunos da disciplina *Dança I*, do curso de Licenciatura em Educação Física da *Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro*. Desenvolvido por integrantes do *Laboratório de Estudos do Corpo e Movimento*, desta instituição, parte da realidade corporal dos alunos visando adentrar no universo sócio-cultural dos mesmos pela intervenção da dança-educação. Entende-se tal prática corpórea como expressão da vida, importando a linguagem corporal, seu repertório diverso/eclético constituinte do sujeito. Procura compreender o que pode um corpo que dança e identificar em quais direções os discursos de tais alunos caminham. Realizada por meio de estudo qualiquantitativo, com procedimento de levantamento de dados por meio de relatos de quarenta estudantes de ambos os sexos. Os estudantes responderam os seguintes questionamentos: 1) o que representou cursar a disciplina Dança? 2) Qual a contribuição da disciplina em relação a sua comunicação com o outro? A partir das respostas evocadas foram criadas categorias associadas aos relatos. O material da pesquisa constitui-se das percepções corporais desses estudantes, procurando identificar três momentos: os que antecedem as experiências dançantes, os durante as aulas de dança e os posteriores as mesmas. As análises revelam a importância da expressão corporal, do lúdico e da sensibilização na formação dos alunos de EF para ambos os sexos e apontam para a necessidade de trabalho efetivo em favor de uma conscientização corporal por meio de uma proposta de liberdade de expressão e espontaneidade. Importa considerar que, apesar desta proposta, o referido grupo cursa a disciplina de forma obrigatória, o que leva-nos a inferir a complexidade do processo ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: corpo, dança, gênero.

Abstract: This study is research conducted with students of the discipline Dance I, of course degree in Physical Education at the Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Developed by members of the Laboratory for the Study of Body Movement and this institution, part of the physical reality of pupils to enter the socio-cultural intervention by the same dance-education. It is understood that practice body as an expression of life, regardless of body language, his repertoire diverse / eclectic constituent of the subject. Seeks to understand what can a body that dances and identify in what ways the discourses of these students walk. Performed by qualitative and quantitative study, with data collection procedures through reports of forty students of both sexes. Students answered the following questions: 1) take the course which accounted Dance? 2) What is the role of discipline in relation to their

communication with each other? From the responses evoked were created categories associated with reports. The research material is made up of body perceptions of these students, trying to identify three stages: the experiences that precede the dance, during the dance classes and later the same. The analysis reveals the importance of body language, the playful and awareness in the training of students of PE for both sexes and points to the need for effective work in behalf of a body awareness through a proposal for freedom of expression and spontaneity. It considered that, despite this proposal, the group attends the discipline of a mandatory, which leads us to infer the complexity of teaching-learning process.

Keywords: body, dance, genre.

Introdução

A disciplina dança no processo de ensino-aprendizagem na universidade

A disciplina *Dança I* consta como obrigatória na matriz curricular do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Pertencendo ao campo teórico-prático, comum às disciplinas do referido curso, seu processo de ensino-aprendizagem demanda comprometimento integral do estudante, continuamente avaliado pelo professor.

A Educação Física está compreendida, segundo Suraya Darido e Neto, em três áreas, as quais não são estanques, mas sim imbricadas e, uma vez encaradas de maneira relacionada auxiliam numa compreensão ampla da área e, consequentemente, da própria intervenção docente do profissional. Desse modo, a Educação Física é um campo de investigação científica, uma "profissão regulamentada, cuja preparação ocorre no ensino superior" e também um "componente curricular das escolas na educação básica", sendo entendida como "prática pedagógica" (2008, p. 20). Assim, seus inúmeros conteúdos são discutidos, analisados, (re)pensados dentro da área investigativa intitulada "cultura corporal de movimento".

Nesse contexto, apresentamos a Dança como conteúdo da cultura corporal de movimento, sendo imprescindível compreendê-la unida à Educação, visto que sua presença por vezes está contida nos cursos de formação de professor (licenciaturas) em Educação Física.

Assim, o presente texto pretende apresentar uma pesquisa realizada com alunos da disciplina *Dança I*, do curso de Licenciatura em Educação Física da *Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro* (UFRRJ). Desenvolvido por integrantes do *Laboratório de Estudos do Corpo e Movimento* (LECOM) da referida instituição, parte da realidade corporal dos

alunos visando adentrar no universo sócio-cultural dos mesmos pela intervenção da dança, sendo o objetivo compreender o que pode um corpo que dança e identificar em quais direções os discursos de tais alunos caminham.

Pretendemos descrever alguns momentos fecundos do processo de pesquisa, tais como: 1. O processo de feitura coletiva da coreografia para a apresentação durante o evento maior da disciplina *Dança I*: 2. A Mostra de Dança (avaliação prática em que são postos em xeque não somente a habilidade corpórea – sobretudo a motora e a dimensão sensível – construída pelo aluno ao longo do semestre, mas sua disponibilidade de dançar para uma grande platéia, composta por estudantes, professores, funcionários, parentes, amigos, entre outros).

Desenvolvimento

Não é incomum a presença de alunos cujo contato com a dança transcende aos contextos de entretenimento, diversão. Daí conviverem numa mesma disciplina ao menos dois grupos distintos: aquele cujos membros são dançarinos profissionais (bailarinos, passistas de escolas de samba e integrantes de escolas de dança) e outro grupo constituído por pessoas as quais, possuem uma relação com a dança apenas com a intenção de descontração em festas dançantes. Neste segundo grupo se encontram duas vertentes de estudantes, enquanto uma pode ser considerada composta por "dançarinos amadores", praticantes por amor à dança; a outra possui em seu seio atores com pouca ou quase nula experiência dançante.

A prática corpórea Dança, entendida como expressão da vida, ressalta a importância da linguagem corporal, seu repertório diverso/eclético, constituinte do sujeito. Alguns autores percebem, por exemplo, "seus espaços de aprendizagem como possibilidades de trocas culturais e ressignificação do corpo singular e múltiplo" (FREIRE, 2001, p. 31); outros relatam as modificações sofridas pela dança ao longo da história, enfatizando as mudanças de significados e sentidos desta prática corpórea e sua relação com o elemento lúdico.

Com esta pesquisa, os discentes de Educação Física, mais precisamente estudantes de Dança, podem utilizar a dança como um instrumento de conhecimento e futura proposta ou estratégia para suas aulas no âmbito escolar. Assim, passando pelas aulas teóricas em que o histórico e a evolução cultural da dança, as divisões das músicas em grandes grupos, as classificações e gêneros; adentrando as discussões acerca da originalidade da manifestação artística dança, seu vocabulário corporal específico; e chegando à identificação da importância da relação entre criação e sensibilização propiciada pela dança, relação que pode

vir a permitir a elaboração da coreografia e que possui em si uma proposta pedagógica para o ensino de dança.

Ressaltamos nosso intento de construir esta pesquisa tomando a perspectiva da educação dialógica, de Paulo Freire, cuja proposta caminha ao encontro de ações/intervenções educativas comunicativas, construindo possibilidades de interação independente dos padrões socialmente construídos e impostos para os corpos dançantes, homens ou mulheres. Sendo assim, a proposta visa romper as barreiras sexistas e limitantes à prática da dança. Afinal, "cada um sabe bem a dor e a delícia de ser o que é...".

Objetivos do estudo

Nosso objetivo mais amplo vem a ser estabelecer e identificar as experiências/vivências corpóreas de estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, durante as aulas da disciplina *Dança I*, procurando ressaltar o lugar da subjetividade na pesquisa científica e a importância do processo de ensino-aprendizagem da Dança: da desconstrução à construção de "valores vividos", considerando o processo de percepção/conscientização do corpo/sujeito.

Para tanto, buscamos também identificar a qualidade da relação/comunicação corporal em situações de alteridade ("a dor e a delícia" no contato estabelecido na relação eu/outro); pesquisar os conceitos de corporeidade, consciência, percepção, imagem e esquema corporal, entre outros, que possam vir a ser desenvolvidos nas aulas de Dança; pensar a dinâmica da relação teoria/prática no curso de Educação Física, sobretudo no contexto da disciplina Dança; perceber a ocorrência/consequência dos efeitos reais experimentados no campo (no contexto da dança, sua rede particular de comunicação humana); identificar se o equilíbrio observação e participação foi alterado/afetado; confrontar as diferentes concepções de corpo(reidade); identificar em quais direções os discursos dos alunos de Educação Física, especificamente no contexto da aula de Dança, caminham, ou seja, o que pensam sobre a obrigatoriedade da referida disciplina; as diferentes habilidades e os tipos distintos de comprometimento e doação no processo de ensino-aprendizagem; identificar o que pode um corpo que dança.

Metodologia

A primeira etapa do trabalho constou de um levantamento do material bibliográfico disponível na Biblioteca Central da UFRRJ: livros, obras de referência, periódicos científicos, teses, dissertações, monografias e artigos que versam sobre o tema proposto. Em seguida, acompanhamento (por parte da professora orientadora) das leituras desenvolvidas por meio de discussões pautadas no emprego e compreensão do aparato conceitual da corporeidade, relacionada ao campo da dança-educação e, consequentemente, da educação física e das questões de gênero e escolarização.

O estudo vem a ser qualiquantitativo, com procedimento de levantamento de dados por meio de relatos de 40 estudantes de ambos os sexos. Inicialmente, foi apresentada uma carta de consentimento livre e esclarecido aos participantes. Os estudantes responderam os seguintes questionamentos: 1) o que representou cursar a disciplina Dança? 2) Qual a contribuição da disciplina em relação a sua comunicação com o outro? A partir das respostas evocadas foram criadas categorias associadas aos relatos. O material da pesquisa constitui-se das percepções corporais desses estudantes, procurando identificar três momentos: os que antecedem as experiências dançantes, os durante as aulas de dança e os posteriores as mesmas.

Dialogando sobre os corpos dançantes de ambos os sexos no contexto da dança em educação

Sabendo que o corpo possui variadas linguagens, falando até mesmo quando o sujeito/ator social está em silêncio, percebemos no decorrer da pesquisa a diferença entre as posturas e preferências dos estudantes do gênero feminino em relação ao masculino no que refere-se à questão da prática corpórea dança.

Por essa razão, identificar quais as possibilidades de um corpo que dança e em quais direções os discursos dos estudantes de EF caminham, necessita um olhar minucioso dos corpos que são investigados. Pois, é comum em nossa área a afinidade dos meninos com o jogo (haja vista o exemplo do desporto futebol) e das meninas com atividades mais lúdicas e ritmadas (como a dança). Consideração esta, pautada na prerrogativa social, histórica e cultural que a sensibilização é característica fundamental e direcionada às mulheres, sendo assim, pode-se justificar que tais escolhas/afinidades e comportamentos estejam associados aos padrões impostos ou esperados socialmente.

Todavia, há que se considerar também as exceções identificadas durante a pesquisa, tais como as meninas com pouca habilidade para a dança e os meninos dotados de

desenvoltura para tal prática, como o caso dos meninos que são componentes do grupo intitulado *Companhia de Dança da UFRRJ*. Foi percebido que a escolha ou formação de grupos, por parte dos alunos, não tinha relação com gênero e sim com as habilidades ou não para a dança.

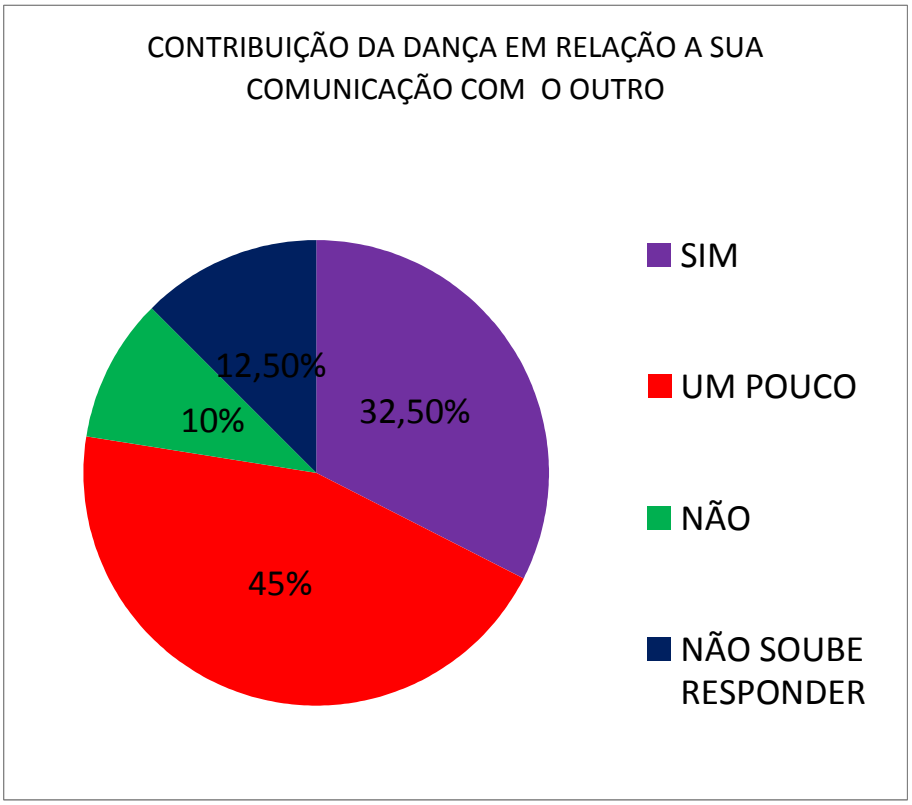
Quadro: O que representou para os estudantes de Educação Física, da UFRRJ, cursar a disciplina Dança, considerando três momentos:

	1. Antes de cursar a disciplina	2. Durante o semestre	3. Ao final do semestre
CATEGORIAS	Expectativa	Desapontamento	Conhecimento
	Nada	Aprendizagem/ conhecimento	Satisfação
	Pouca afinidade	Expectativa	Realização
	Expectativa	Prazer, aprendizagem	Superação
	Preconceito	Descoberta	Satisfação
	Dificuldade	Diversão	Realização
	Disciplina pouco importante	Desinibição/ entrosamento	Disciplina importante
	Porta para descoberta	Conquista	Realização
	Pouco conhecimento corporal	Problemas de convivência	Evolução positiva
	Inibição	Dificuldade	Espetáculo
	Disciplina pouco importante	Disciplina séria	Persistência
	Desinteresse	Tolerância	Realização/ satisfação
	Desnecessária	Adaptação	Satisfação
	Incapacidade (para a dança)	Descoberta/ esforço	Realização/ satisfação
	Preconceito / medo	Aflição	Conquista
	Ansiedade/ medo	Desinibição / nervosismo	Satisfação /saudade
	Expectativa	Desafio / preocupação	Satisfação / dever cumprido
	Desconhecimento	desinibição	Satisfação
	Expectativa	Nervosismo	Confiança / realização
	Curiosidade	Aprendizagem	Dever cumprido
	Dança como obstáculo	Dança como libertação do corpo	Superação / descoberta
	Desimportância da dança	Aprendizagem de valores	Orgulho
	Timidez	Evolução	Desinibição

	Pouco vínculo	Construção de vinculo	Fortalecimento da amizade / vinculo
	Movimento corporal	Conhecimento corporal	Identificação / desempenho
	Ansiedade / prazer	Expectativa quanto ao espetáculo	Realização / cumprimento de meta
	Expectativa teórica	Monotonia	Desapontamento prático
	Ansiedade	Estresse	Realização pessoal
	Expectativa teórica	Pouca aquisição de conhecimento	Desapontamento teórico
	Ansiedade	Estresse	Dever cumprido
	Desconforto	Importância da professora	Realização/ preparação para novos desafios
	Preconceito	Aceitação do outro (que não dança)	Respeito ao outro
	Falta de afinidade	Evolução e pouca afinidade com a dança	Desinteresse pela dança
	Sem expectativas	Gosto independente de experiência	Realização
	Expectativa somente pratica	Construção de vínculos	Superação
	Desinteresse	Entusiasmo	Realização
	Constrangimento	Desinibição	Construção de vínculos
	Motivação	Descoberta de capacidades	Descoberta do gosto pela dança.
	Timidez	Aprendizagem/ Medo de falhar	Desinibição/ fortalecimento de amizades
	Expectativa	Estresse	Satisfação

De acordo com o quadro, a partir da primeira questão, foi possível categorizar as respostas que denunciaram de forma distinta e pessoal as percepções dos estudantes quanto aos três momentos (antes, durante e depois) vivenciados no semestre letivo com a disciplina dança.

Gráfico: Representação gráfica dos resultados da segunda questão



Pode-se observar, com os resultados da segunda questão, que dos 40 estudantes investigados, 45% responderam que a dança contribuiu um pouco para a comunicação com o outro sem relacionarem as questões de gênero. Para 32,50% a dança contribuiu positivamente para a comunicação com o outro e as respostas negativas encontram-se aproximadas, com percentual de 12,50% que não souberam responder e 10% que não contribuiu.

Considerações finais

Por meio da dança, importante conteúdo da Educação Física escolar, o professor pode trabalhar valores, tais como as diferenças, a alteridade, o respeito aos limites, procurando detectar as capacidades/possibilidades individuais na intervenção/ação coletiva. Assim, esta pesquisa procurou enfatizar o lugar da subjetividade na investigação qualiquantitativa considerando as vivências dos sujeitos dançantes e a prática corpórea como uma forma de conhecimento e sensibilização para a dança. Entendemos, nesse sentido, a relevância de uma pedagogia dialógica, sensibilizadora, capaz de trabalhar conceitos e afetos que possam vislumbrar uma Educação Física humanizadora.

Ainda há muito que investigar a respeito da formação de professores da referida área e dos processos de sensibilização propiciados no contexto da dança-educação e expressividade nos cursos de licenciatura e suas relações com as questões de gênero. As investigações

realizadas até o momento revelam a possibilidade de trabalhar dança para além da diferenciação de gênero. Importa referir que foi percebido a dificuldade dos estudantes de educação física de lidar com os aspectos/elementos sexualidade, alteridade, diferença, diversidade e apontam para a necessidade de trabalho efetivo voltado para a expressividade, a ludicidade e a libertação do corpo.

Referências bibliográficas

CUNHA, Morgada. **Dance aprendendo, aprenda dançando**. Porto Alegre: Sarga-DC,Luzzatto, 1992.

CUPOLILLO, Amparo Villa. Corporeidade e conhecimento: diálogos necessários à Educação Física e à escola. 2007. 215 f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2007.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação Física na Escola:** implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

FOUCAULT, Michel. Poder-corpo. In: ___. **Microfísica do poder**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986, p. 145-152.

_____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 35ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

FUX, Maria. **Dança, experiência de vida**. São Paulo: Summus, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, Giovanina Gomes de. **O esquema corporal, a imagem corporal, a consciência corporal e a corporeidade**. Ijuí: Unijuí, 1999.

GARAUDY, Roger. **Dançar a vida**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **O corpo**: filosofia e educação. São Paulo: Ática, 2007.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, pensar, agir**: corporeidade e educação. 2ª ed. Campinas: Papirus, 1997.

HASELBACH, Bárbara. **Dança, improvisação e movimento**: expressão corporal na educação física. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1988.

LABAN, Rodof. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. Petrópolis: Vozes, 2006.

NANNI, Dionísia. **Dança-educação**: pré-escola à universidade. Rio de Janeiro: SPRINT, 2008.

_____. **Dança-educação**: princípios, métodos e técnicas. Rio de Janeiro: SPRINT, 2003.

WELLS, Renné. **O corpo se expressa e dança**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

SANTIN, Silvino. Perspectivas na visão da corporeidade. In: MOREIRA, Wagner Wey (Org.). **Educação física e esportes**: perspectivas para o século XXI. Campinas, SP: Papirus, 1992. p. 51-69. Coleção Corpo e Motricidade.

SOARES, Carmen Lúcia. **Corpo e história**. Campinas: Autores Associados, 2001.

DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO SOB A ÓTICA DOS DISPOSITIVOS EDUCACIONAIS DE GÊNERO: DESCORTINANDO NARRATIVAS FEMININAS

MONTEIRO, Marilu[1]
ANTUNES, Bruna M.[2]
GESSER, Marivete[3]

Eixo temático: Corpo e a escolarização

Resumo: Este artigo se fundamenta em uma pesquisa realizada com seis mulheres responsáveis pelo cuidado dos filhos e da casa, bem como, que exercem atividades remuneradas extra-lar, sobre formas de enfrentamento feminino às transformações sociais referente ao papel feminino junto à sociedade. Inicia-se, portanto, articulando os dados obtidos com as implicações sociais ao que tange a dicotomia mulher/homem ao longo da história da humanidade. Além disso, notifica-se as reivindicações dessas mulheres acerca da necessidade de políticas públicas que visem uma maior equiparidade entre os gêneros ao que se refere a divisão sexual do trabalho doméstico menos hegemônica dentre os gêneros. Por derradeiro, observou-se que o descompasso entre as práticas sociais e em valores calcados em uma cultura patriarcal impede tanto os homens quanto as mulheres a se situarem em suas novas identificações sociais.

Palavras- chave: Mulheres; Sistema binário; Trabalho doméstico x remunerado.

1. Introdução

É possível se compreender que o papel da mulher na sociedade é um constructo histórico-cultural, fundamentado a partir de valores edificados desde os primórdios da história da humanidade, os quais vêm se modificando ao longo da trajetória humana. Muraro (2000) em seu livro "*A mulher no terceiro milênio"* ratifica estas transformações sociais destacando que as relações de gênero nem sempre foram desiguais, contudo a autora observa que o homem no anseio de dominação e poder absoluto sobre as mulheres foi introduzindo o modelo patricêntrico. Verifica-se, assim que a figura típica do que seja o "ser feminino'' está assentada em estereótipos, que mantém por vezes, as mulheres distantes de cargos de poder nos espaços de trabalho, públicos e, sobretudo, políticos.

Além disso, observa-se que mesmo na contemporaneidade a sociedade atribui as atividades domésticas e as responsabilidades associadas aos cuidados para com os(as)

[1] Estudante da 9ª fase do curso de Psicologia da Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC
[2] Pesquisadora do grupo Relações de gênero PUCRS- Mestre em Psicologia Social (PUCRS) e professora da UNIPLAC e ICETRAN.
[3] Doutora em Psicologia (UFSC) e professora titular da UFSC.

filhos(as) como encargos exclusivos das mulheres. Esta declaração vai ao encontro do relato de Coltrane citado por Jablonski (2010, p. 266) que articula: "embora a contribuição masculina nos afazeres dentro do lar esteja aumentando, as mulheres ainda trabalham pelo menos duas vezes mais que os homens cumprindo as tarefas rotineiras do lar''.

A literatura aponta que apesar da incursão cada vez maior das mulheres nas atividades econômicas, tal fato não modificou a hierarquia social, conferindo superioridade do masculino sobre o feminino (HIRATA, 2002; JABLONSKI, 2010; MURARO, 2000). Contudo, apesar destas transformações na estrutura familiar ambos encontram dificuldades em situarem-se adequadamente em suas novas posições, as quais perpassam por novas atribuições tanto no contexto familiar quanto social. Como efeito dessas mudanças, bem como, as dificuldades tanto para as mulheres quanto para os homens em ocuparem/dividirem novos espaços sociais, surge o grande dilema para as mulheres do século XXI: cuidar dos filhos ou da carreira, sendo que este dilema impõe as mulheres uma nova postura, mais forte e exigente, sem tempo para si.

Estudos apontam que maternidade e trabalho remunerado são expressões que costumam colidir devido às múltiplas dificuldades em combinar gravidez, amamentação e trabalho. Hirata (2002) traz a luz questões das mudanças recentes no mundo do trabalho e da produção, indagando o seguinte: ''Elas configuram uma inserção essencialmente positiva da mão-de-obra feminina ou recriam padrões de discriminação e de desigualdades sociais?''

Apesar de tantos esforços visando à proteção às mulheres que trabalham fora de casa, ao decidir ser mãe, alguns(as) estudiosos(as) relatam haver políticas públicas que excluem as mulheres da esfera pública. Como exemplo, desta afirmação Silveira (2003, p. 02), notificando que a partir de 1990 ocorreu um retrocesso na formulação das políticas "no sentido de construir políticas que melhorassem a vida das mulheres de setores populares, ampliassem a sua cidadania e qualidade de vida''. A autora questiona a eficácia das políticas públicas em direção a quebra das desigualdades entre os gêneros, indagando o seguinte: "O guarda chuva da inclusão social é suficiente? É suficiente incluir as mulheres sem nos perguntarmos de que modo se dá a inclusão?''.

Para Silveira (2003) a inclusão feminina, por vezes, nada mais é do que uma instrumentalização para as mulheres que cria armadilhas no caminho de sua cidadania. A partir dessas pontuações, notificam-se duas questões relevantes que a jurisprudência incita através de determinadas leis, o primeiro ao que diz respeito à permanência feminina aos cuidados (lar e maternidade), em segundo lugar, a esfera do privado sendo reservado exclusivamente para a mulher, subseqüentemente, permanecendo submissa e dependente

financeiramente, por conseguinte, distanciadas da esfera política. Além disso, considera-se que no momento em que se elaboram propostas/programas neste sentido, não se leva em conta a dificuldade da mulher em conquistar um novo espaço no mercado laboral, pois vale salientar as constantes e inevitáveis mudanças tecnológicas emergentes da globalização e do sistema industrial, assim, ausentando-se durante três anos dificultaria, sobremaneira, seu retorno ao mercado laboral.

Desta maneira, pode-se aferir que tais políticas vão contra as batalhas feministas realizadas/iniciadas nas décadas anteriores, um movimento de libertação feminino que abriu às mulheres as portas da participação social e econômica, rompendo/reduzindo paradigma vigente e assimétrico entre os gêneros. Destaca-se, deste modo, a relevância da participação ativa da mulher nas atividades econômicas, pois foi/é através do trabalho que a mulher consegue ter maior liberdade na tomada de decisão, tais como: a possibilidade de dissolução do vínculo matrimonial, poder controlar e decidir o número de filhos, a prorrogação para uma relação estável, a busca pela qualificação em termos culturais, técnicos e acadêmicos, entre outros (KANAN, 2010).

2. Método

Trata-se de um estudo qualitativo do tipo descritivo-analítico, do qual participaram seis mulheres, dentre as nove que são mães e que trabalhavam em um Centro de Assistência Social de uma comunidade do município de Lages/SC. Utilizou-se como critério para a seleção da presente amostra, mulheres que fossem responsáveis pelo cuidado do lar, da família (filhos e marido) e exercessem atividades extra-lar. O presente estudo foi submetido à avaliação e aprovação do Conselho de Ética em Pesquisa da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC.

Foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas, que foram transcritas e, concomitantemente, analisadas. O instrumento para a análise dos dados do presente estudo foi a Análise do Discurso (AD), conforme sugerido por Iñiguez et. al. (2004, p. 130), o qual pressupõe as seguintes etapas para a realização de uma AD: a) Definição do processo que se vai analisar: o estabelecimento do foco da análise implica perguntar que relações sociais mantidas e divulgadas através da linguagem queremos explicar; b) Seleção do material relevante para a análise; c) A análise propriamente dita: o uso das ferramentas informáticas, tanto para o registro dos materiais como para sua catalogação e transcrição. Neste estudo, optou-se utilizar a ferramenta *Pragmática*, a qual busca os significados exatamente como são

assinalados pela informação contextual que os(as) falantes assumem em público; d) A legitimidade da Análise do Discurso: o analista deve estabelecer uma relação ativa com os(as) leitores(as) de seu trabalho e tentar mostrar como realizou sua leitura do texto.

3. Resultados e Discussões

3.1A tríade da mulher contemporânea: desvelando paradigmas educacionais de gênero

O ser 'feminino' e o ser 'masculino' são construções sobre as quais são aferidas diferentes marcas em diferentes tempos, espaços, conjunturas econômicas, etc. Assim, de forma a proporcionar às mulheres padrões sociais que buscam estabelecer paridade social, onde as mesmas sejam reconhecidas ''como parceiras plenas da vida social capazes de interagir com os homens como seus pares e iguais'' (FRASER, 2002, p. 72), inúmeras intervenções e esforços vem sendo realizados por diversos estudiosos para que essas representações que são universais e fixas sejam desmanteladas e ultimadas, de modo a romper com determinados essencialismos (LOURO, 2003).

Não obstante, os dados obtidos nesta pesquisa evidenciam que valores sociais hegemônicos estão sendo repassados de geração para geração, contribuindo, sobremaneira, para a manutenção e perpetuação do binário mulher/homem. Em consonância a este fato Bourdieu (2010, p.17) destaca que a divisão entre os sexos parece estar na ordem das coisas, segundo o autor, essa experiência vivenciada continuamente por vezes ''(...) apreende o mundo social e suas arbitrárias divisões, a começar pela divisão socialmente construída entre os sexos, como naturais, evidentes, e adquire, assim, todo um reconhecimento de legitimação''. Para Louro (2003) é imperativo contrapor-se a todo tipo de argumentação fundamentada em uma estrutura socioestrutural clássica, ou seja, em determinismos biológicos.

Muito embora este estudo tenha evidenciado há contribuições femininas para a continuidade das desigualdades sociais entre homens e mulheres e estas se estendem não somente a educação aos(as) seus(as) filhos(as), mas também a seus relacionamentos, como destacado na fala de Eva e Bertha:

> *''[...] A mãe ensina que a filha tem que lavar roupa, fazer comida, ai quando a filha casa, umas levam isto ao pé da letra. Acham que isso é até bom né. Mas, isto na verdade vai sobrecarregando a mulher com o tempo (...)''. (sic, Eva)*

> *''[...] é meu namorado me ajuda, o que você precisar ele ajuda. Eu é que não deixo, mas ele levanta tira o prato da mesa, tira as coisas, ajuda a arrumar a mesa.''. (sic, Bertha)*

Observa-se que Eva reconhece as arbitrariedades advindas do patriarcado que alocava as mulheres em uma posição de desigualdade, confinadas às responsabilidades do espaço privado, demonstrando sua conscientização acerca do binário mulher/homem. No entanto, Bertha, uma vez não permitindo a ajuda de seu atual companheiro nas tarefas domésticas, contribui para o androcentrismo, que confere funções distintas para os sujeitos de acordo com o seu sexo.

Esses relatos destacam a dificuldade das mulheres em libertarem-se dessas cristalizações advindas do sistema androcêntrico, que atrela mais valor as atividades masculinas em detrimento as femininas. Aferi-se, deste modo, que uma vez que as próprias mulheres perpetuam estas disparidades, a probabilidade de modificações a este respeito torna-se ainda mais distante.

Ressalva-se, assim a importância da ruptura destes paradigmas desde a idade mais tenra da criança, mas para que isto ocorra se faz imprescindível que as mulheres, atuem contra esta hierarquia naturalizada advinda da própria cultura a qual estão inseridas. Porém, Eva notifica que a mulher por sua vez não mudou sua mentalidade acerca da plenitude do exercício de cidadania, ela continua a exercer funções e a ocupar espaços ligados a antigos valores que as privavam do domínio público e as responsabilizavam pelos cuidados (lar/família). Em sua narrativa abaixo, Eva culpa as mulheres por não pedirem a ajuda do marido, que também, por vezes renega-a, como explicitado em seu depoimento:

> *''Eu acho que isto ai é desde algum tempo, que os homens achavam que as mulheres é que eram responsáveis por isto né. Mas, hoje em dia, desde quando eu casei, fazem dezoito anos de casada, eu acho que isto é culpa da mulher, a mulher que deixou [...] Eu acho, então, que vem de uma historia de família, mas um pouco da culpa é da mulher! Eu culpo isto, sabe porque, a mulher quer proteger tudo sabe, e acaba sobrando tudo prá ela. Prá ela fazer todas as tarefas sozinha e cuidar da casa''. (sic, Eva)*

Diante de tal relato, é possível se compreender que preconceitos não desaparecem como um passe de mágica. Foucault (2002, p. 472) em uma análise da origem e historicidade do pensamento moderno destaca: "para despertar o pensamento de tal sono [...] para encontrar em si mesmo seu próprio apoio [...] não há outro meio senão destruir, até seus fundamentos. Corrobora com a declaração acima Bourdieu (2010, p. 11), o autor questiona: ''será que as próprias mulheres, de forma inconsciente, não estão reproduzindo estas estruturas históricas de ordem masculina?''. Os signos emergentes nesta questão destacam que mesmo este autor

propõe a constância do androcentrismo ser proveniente do próprio espaço doméstico. Para este autor as mudanças devem ocorrer em todos os lugares de elaboração e de imposição de princípios de dominação que se exercem dentro mesmo do universo mais privado.

Assim, é possível articular os dados obtidos na respectiva pesquisa com o depoimento de Bourdieu (2010), pois estes revelam que as mulheres de forma implícita e por vezes inconsciente, legitimam esta construção social naturalizada e arbitraria. Fraser (2002) ponderando sobre estas questões que contribuem para o binário mulher/homem sugere dois entendimentos discernentes que impedem a inclusão feminina no espaço público de forma homogênea: o primeiro perpassa pelo espaço socioeconômico, o qual, segunda a autora, esta enraizada na estrutura político-econômica da própria sociedade, o segundo entendimento é o cultural ou simbólico, que esta enraizada em padrões sociais de representação, interpretação e comunicação. Contudo, algumas das participantes expõem que os homens contribuem para a cristalização dos papéis de gênero e das diferenças entre os sexos, pois desta forma eles não precisam participar da divisão das atividades domésticas e dos cuidados dos filhos, observe-se a fala de Joan:

> *''[...] Eu acho assim, que não mudou. Porque pro homem é cômodo, pra eles é bom. Porque se houver a mudança eles também vão ter que tomar conta de coisas que eles acham que é só o trabalho, é só o serviço da mulher [...]''. (sic, Joan)*

Análogo a esta constatação Jablonski (2010, p. 266), o autor alerta as "crescentes atitudes dos homens em participar, cada vez mais, com os cuidados com os filhos. Porém, ao passarmos para o campo dos comportamentos [...] isso não se daria''. Entretanto, segundo Muraro (2000, p. 92) ''(...) a entrada recente da mulher no domínio público, na prática e independentemente de qualquer ideologia, está trazendo uma transformação das estruturas psíquicas tanto de homens quanto de mulheres'', mas a autora ratifica que essas mudanças devem ir além, mesmo que lentamente, abrangendo as estruturas sócio-econômicas.

No entanto, enquanto tais mudanças não são efetivadas completamente, estas disparidades, de acordo com Jablonski (2010, p. 267), são vivenciadas pelas mulheres de "uma forma dolorosa, uma vez que há uma promessa no ar de igualdade de funções [...] visto que a divisão igualitária dos papéis, não se dando na prática, contribuiria para que a mulher se sinta cada vez mais solitária em suas funções diárias''. Observa-se no relato abaixo essa vivência dolorosa mencionada pelo mesmo autor, evidenciando a sobrecarga da tripla jornada de trabalho para as participantes deste estudo e também a ausência masculina na divisão das tarefas domésticas:

> *"[...] é uma função é uma vida assim, você anda cansada de trabalhar [...]. Então você vive a tua vida trabalhando, você não tem tempo nunca prá nada [...]. (sic, Simone)*

Além de destacar a sobrecarga da tripla jornada de trabalho feminino, o relato também destaca, o sofrimento vivenciado pela mulher decorrente da ausência masculina na divisão das responsabilidades domésticas, indo ao encontro aos dados apontados pela literatura em relação à questão de gênero, destacando-se assim, a veracidade dos mesmos. Logo, ancorando-se na tese da construção histórica e social destas desigualdades e dos jogos de poder estabelecidos nas relações de gênero, aferi-se que o 'ser mulher' e o 'ser homem' perpassa por uma construção histórico-social e cultural, as quais estão engendradas em um sistema patriarcal. A mulher, dentro desta premissa, ocupa um espaço desigual e inferior ao homem, sendo a principal responsável pelos cuidados (lar/maternidade).

Nesse sentido, Hirata (2002) expõe que para ocorrer uma quebra nos paradigmas vigentes acerca do binário mulher/homem se faz necessário não apenas uma divisão sexual no trabalho remunerado, como também na esfera do privado. Consoante com esta declaração, Araújo e Scaflon (2005). Os autores divulgam que a incursão da mulher na força de trabalho não implicou uma divisão mais igualitária nos trabalhos domésticos, asseveram ainda, que o descompasso entre as práticas sociais e em valores calcados em uma cultura patriarcal impede tanto os homens quanto as mulheres a se situarem em suas novas identificações, pois, a partir das conquistas femininas, o homem não é mais considerado como único provedor de sua família, enquanto a mulher tornou-se ativa nas atividades econômicas de todas as regiões do mundo, portanto, contribuinte na provisão da família.

3.2 A presença do discurso reivindicatório: narrativas que desconsideram um papel mais ativo do gênero masculino

Nesse contexto, foi possível se observar na fala das participantes a necessidade de programas sociais para o atendimento a seus(as) filhos(as), no momento em que não estiverem em alguma instituição educacional (creche, escola, etc.) tivessem opções de lazer aonde estariam ocupando seus tempos de forma útil e ao mesmo tempo agregando conhecimentos para si. Através de suas narrativas constata-se o anseio das mães em compartilharem com o estado as responsabilidades que lhes são aferidas, observa-se o relato:

> *''[...] Eu acho que se de repente o governo investisse um pouco em aulas de violão, uma aula de vôlei [...]. Eu acho que faz falta ter no bairro atividades diversificadas para os adolescentes e o governo tem como fazer isso, não faz porque não quer [...]''. (sic, Joan)*

Vale aqui ressaltar, que a reivindicação acima foi mencionada por todas as seis mulheres/mães que fizeram parte deste estudo, destacando a relevância destas para as participantes. Porém, suas reivindicações políticas foram além, perpassando por: programas de lazer para os(as) adolescentes e para a família, melhoramento na implementação de auxílio psicológico contínuo (mensal) dentro das comunidades que ajudem as mulheres/mães no enfrentamento de determinadas questões, seja pela separação/divórcio, sentimentos de culpa por deixarem seus(as) filhos(as) com outras pessoas, entre outras.

Como exposto acima, as narrativas das participantes nos possibilitou verificar sentimento de culpabilidade ao deixarem seus(as) crianças em casa, e/ou em alguma instituição. Segundo as participantes, a própria sociedade por vezes contribui para a existência destes sentimentos, haja vista, a cobrança social para que essas mulheres permanecessem exercendo o papel feminino estereotipado, além disso, o meio social exime o pai de sua responsabilidade paternal e contribui para a hierarquia naturalizada e para a legitimidade social do binário homem/mulher. Fato este, por sua vez, justifica, a ausência masculina dentre o processo de enfrentamento das mães ao deixarem seus(as) filhos(as) para irem trabalhar fora de casa. A seguir a narrativa de Simone ilustrando esta declaração:

> *''Você não tem idéia, a gente sente para ir e deixar eles em casa. Então tem muita coisa que os outros falam e te criticam e dizem 'mas você não da educação pra essa criança'. Ora você não tava 24hs com ele [...]''. (sic, Simone)*

Vale salientar, que as mulheres de classes populares são as que mais sofrem com estas relações hegemônicas entre os gêneros, pois elas não possuem opção entre trabalhar fora de casa ou não, bem como, não disponibilizam de recursos financeiros para contratar uma pessoa para auxiliá-las nas divisões do trabalho do espaço privado. Segundo Melo (2005, p. 31) a ''[...] reduzida remuneração, elevada jornada de trabalho, pouca qualificação e baixa proteção social'', são características do mercado de trabalho brasileiro que afetam sobremaneira as mulheres de classe popular e corroboram para as dificuldades vivenciadas pelas mesmas. Consoante com estes dados Goldani (2001), destacando que estas informações desafiam a sociedade e os governos a ajustarem os programas sociais e econômicos de forma a se adaptarem às mudanças econômicas mundiais. Contudo, verificaram-se reivindicações que perpassam por estratégias de *coping*[4], auxiliando-as na superação das demandas sociais, assim

[4] De acordo com Savoia (1999, p. 05) *coping* são ''habilidades desenvolvidas para o domínio das situações de estresse e adaptação a elas. *[...]* trata-se de uma resposta com o objetivo de aumentar, criar ou manter a percepção de controle pessoal. [...] a escolha das estratégias de *coping* ocorre de forma singular, dependendo das experiências vivenciadas por cada sujeito''.

como suas próprias penalizações por não conseguir assumir o papel de mãe fundamentado em um sistema androcêntrico. Neste viés, seus relatos possibilitaram verificar que suas estratégias de *coping* foram proporcionar uma vida melhor para si e suas famílias, no entanto, isto não minimizou seus sentimentos de culpa ao deixarem seus(as) filhos(as) em casa para irem trabalhar, mesmo que esta decisão tenha sido tomada devido a necessidade financeira da família. Deste modo, suas reivindicações políticas nada mais são que requerimentos femininos que passam pela responsabilidade do estado/governo e não na mudança dos papéis masculinos, que também contribuiria para auxiliá-las na educação dos(as) filhos(as). Assim, destaca-se que as participantes propuseram apenas soluções de melhorias as suas vidas, no que se refere à dupla/tripla jornada de trabalho, desprovendo de seu discurso a necessidade de uma posição mais ativa, participativa e responsável do sexo masculino para que mudanças comecem a acontecer.

4. Considerações finais

Embora tenha havido mudanças significativas sobre o papel feminino na sociedade contemporânea, a divisão de tarefas remanesce assimétrica. Consoante com a notificação acima Jablonski (2010, p. 272) assinala que ‘’o que resulta curioso é a aceitação feminina de uma situação ainda flagrantemente uníqua, em consonância com o conceito de tradicionalização’’. Scavone (2001) por sua vez salienta que a mulher com mais acesso à educação formal e à formação profissional, irão, no decorrer do século XX, ocupar gradativamente o espaço público, sem, contudo, dividirem suas responsabilidades para com os cuidados do(a)s filho(a)s.

Nesse viés, é possível se compreender como o cuidado dos filhos, está relacionado a antigas incumbências femininas. Algumas das participantes ratificaram suas dificuldades em deixarem seus filhos em casa para irem trabalhar fora de casa. Análogo a esta declaração estão os dados apontados pela literatura que articula maternidade e trabalho profissional sendo expressões que costumam colidir. Assim, o grande dilema para as mulheres do século XXI é ou cuidar dos filhos ou da carreira. Consoante a esta declaração Badinter citado por (Morgado, 2004, p. 03), o qual adverte que foram necessários alguns séculos para que as mulheres conseguissem romper os discursos vigentes acerca da maternidade e as implicações que perpassam a mesma. Destaca-se ainda a utilização de três argumentos que foram utilizados constantes e simultaneamente, duas destas notificam o seguinte: “[...] Sedes boas mães e sereis felizes e respeitadas [...]. Minhas senhoras se ouvirdes a voz da natureza, sereis recompensadas, mas se a desprezardes, ela se vingará, e sereis punidas’’.

Estes argumentos evidenciam a dialética de controle social, sobre o qual Foucault (2002, p. 109-110) qualifica como forma de controle sobre os sujeitos através dos discursos. Para o autor quando o discurso torna-se legitimado, passa a não ser questionado acerca dos signos emergentes do mesmo, detendo o caráter íngreme do texto prévio.

Referências

ARAÚJO, C. & SCALON, C. 2010. Gênero, família e trabalho no Brasil. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/csc/v10n4/a33v10n4.pdf> Acesso em: 29 out.

BOURDIEU, P. 2010. A dominação masculina. 7ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
FOUCAULT, M. 2002. As palavras e as coisas. São Paulo: Martins Fontes.

FRASER, N. 2002. Políticas feministas na era do reconhecimento: uma abordagem bidimensional da justiça de gênero. In: Gênero, Democracia e sociedade brasileira. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. p. 59-78.

GOLDANI, A. M. 2002. Família, gênero e políticas: famílias brasileiras nos anos 90 e seus desafios como fator de proteção. In: Revista Brasileira de Estudos de População, v.19, n.1, jan./jun.. P. 29-48.

HIRATA, H. 2002. Reorganização da produção e transformações do trabalho: uma nova divisão sexual? In: Gênero, Democracia e sociedade brasileira. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. p.339-355.

IÑIGUEZ, L. et al. 2004. Manual de análise do discurso em ciências sociais. Petrópolis: Editora Vozes.

JABLONSKI, B. 2010. A divisão de tarefas domésticas entre homens e mulheres no cotidiano do casamento. *In*: Psicologia ciência e profissão, v. 1, n. 1. p. 262-273.

LOURO, G. L. 2003. Gênero, sexualidade e educação uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes.

MELO, H. P. & BANDEIRA, L. 2005. A pobreza e as políticas de gênero. Serie Mujer y Desarrollo n.66, CEPAL. Santiago de Chile, junio de. Disponível em:< http://www.eclac.org/publicaciones/xml/0/22230/lcl2322p.pdf>. Acesso em: 15 out. 2010.
MORGADO, R. 2004. Família(s): permanências e mudanças. Os lugares sociais de mulheres e homens. Disponível em: < http://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/RosanaMorgado.pdf>. Acesso em: 30 out. 2010.

MURARO, M. R. A mulher no terceiro milênio. São Paulo: Record, 2000.

KANAN, L. 2010. Poder e liderança de mulheres nas organizações de trabalho. Organização & sociedade: O&S/Escola de administração da Universidade Federal da Bahia. – v. 17, n.53. p. 243-257.

SAVOIA, M. G. 2010. Escalas de eventos vitais e de estratégias de enfrentamento (Coping). Disponível em: <http://hcnet.usp.br/ipq/revista/vol26/n2/artigo(57).htm> .Acesso em: 12 out..
SCAVONE, L. 2001. Maternidade: transformações na família e nas relações de gênero. Interface (Botucatu), Botucatu, v. 5, n. 8, Feb..

SILVEIRA, M. L. 2003. Políticas Públicas de Gênero: Impasses e Desafios para Fortalecer a Agenda Política na Perspectiva da Igualdade. Disponível em:< http://ww2.prefeitura.sp.gov.br//cidadania/conselhos_e_coordenadorias/coordenadoria_da_mulher/Politicas_Genero_1.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2010.

DOCÊNCIA E MASCULINIDADES: QUANDO O CORPO SEM ÓRGÃOS (CsO) É A LINHA DE FUGA

ROSA, Rogério Machado[1]

Eixo Temático: Corpo e a escolarização

Resumo: Discutir como professores de Ensino Médio, que não correspondem ao modelo de masculinidade hegemônico vigente em nossa sociedade, constroem e experienciam seus corpos e suas masculinidades na relação com atividade docente: nisso constituiu-se o objetivo desse texto. As considerações que aqui apresento, a partir da noção de Corpo sem Órgãos (CsO), de Deleuze e Guattari, sugerem que os corpos e as masculinidades não hegemônicos dos professores em questão, opondo-se à ditadura do corpo organizado em órgãos, alvo dos mitos, disciplinamentos e essencializações biológicas, instaura-se e opera em espaços intervalares e são potencializados em seu processo constitutivo, nos encontros que estabelecem com os discentes. A relação pedagógica entre alunos/as e professores, torna-se um espaço produtor forças desejantes e criativas que incidem sobre a construção do corpo masculino subversivo, isto é, neles instaura de uma nova estética da existência.

Palavras-Chave: Corpo sem Órgãos. Masculinidades. Docência.

Abstract: Discuss how teachers school, which do not correspond to the model of masculinity existing hegemonic in our society, build and experience their bodies and their masculinities in relation to teaching activity: therein was-if the objective of this text. The considerations presented here, from the notion of the Body without Organs (CSO), Deleuze and Guatari suggest that the bodies and non-hegemonic masculinities teacher in question, opposing the dictatorship of the organized body in organs, the target myths, disciplined and biological essence sets in spaces and operates at intervals and are enhanced in the process of incorporation, which establish the meetings with the students. The relationship between students/pedagogical and teachers, makes a space-producer: heterotopias desire and creative forces which relate to the construction of subversive male body, that is, them introduces a new aesthetics of existence.

Keywolds: Body. Body without organs. Masculinities. Teaching.

Este texto corresponde a uma passagem da minha dissertação de mestrado onde inseri na arena o debate sobre a criação do *corpo-masculino-docente*. Procurei compreender como professores ─ que do ponto de vista da masculinidade hegemônica não estão

[1] Psicólogo. Mestre em Educação. Professor de Psicologia da Educação da Faculdade Capivari de Baixo – FUCAP. Pesquisador do Núcleo Vida e Cuidado – NUVIC da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

integrados ─ constroem e experienciam *corpos-masculinos-menores*[2] na relação com o exercício da docência no Ensino Médio.

Aqui, especificamente, darei ênfase reflexiva a excertos das narrativas docentes, obtidas sob forma de entrevista, que aludem a acontecimentos biográficos narrados por professores e que por eles são associados ao processo de criação dos seus corpos e de suas masculinidades, ambos marginais, na perspectiva do Corpo sem Órgãos (CSO) de Deleuze e Guattari.

Para a abordagem da categoria "corpo", me apoio em dois autores que, Gilles Deleuze e Félix Guattari, que em parceria construíram o conceito de "*Corpo sem Órgãos"*. Em *"O Anti-édipo"*, Deleuze e Guattari, inspirados no dramaturgo e diretor de teatro Antonin Artaund, criam o conceito de Corpo sem Órgãos. Opondo-se à ditadura do corpo organizado em órgãos, alvo dos mitos, disciplinamentos e essencializações biológicas, o Corpo sem Órgãos instaura-se e opera em espaços intervalares. É feito de devires os quais nunca se alcançam e que, por isso, é um corpo por vir. É exatamente essa característica do CsO, a fugacidade, que o torna resistente às instâncias disciplinadoras que desejam confinar o corpo num aparato meramente biológico.

As máquinas desejantes (estado, família, igreja, escola, etc.), movidas pela lógica da falta, pretendem nomear e estabilizar o corpo. Buscam sua conformidade e produzem organismos que fazem o corpo padecer. O que Deleuze e Guattari (2004) nomearam de *corpo sem órgãos (CSO)* é exatamente o oposto a isso: amorfo, indiferenciado, sem organização, inconsumível. É um corpo sem imagem, mas isso não significa que o corpo sem órgãos é o nada, pelo contrário, ele é pleno de intensidades. O CSO repudia as máquinas desejantes, mas também as atrai e apropria-se das mesmas:

> O corpo sem órgãos é produzido como um todo, mas no seu lugar próprio, no processo de produção, ao lado das partes que ele não unifica, nem totaliza. E quando se aplica, se rebate sobre elas, induz comunicações transversais, somas transfinitas, inscrições plurívocas e transcursivas sobre sua própria superfície, onde os cortes funcionais dos objetos parciais são sempre re-cortados pelos cortes das cadeias significantes e os de um sujeito que aí se descobre" (DELEUZE E GUATTARI, 1996, p. 46).

Trata-se de um corpo inapreensível que resiste ao poder e inaugura-se outro. Foge, escapa e, portanto, nunca é totalmente domesticado, pois está sempre além se si mesmo e das possibilidades de ser controlado e capturado. E sobre os tipos de masculinidades que se materializam nos corpos e dão movimentos e formas aos corpos dos professores participantes desta pesquisa, que tipo de elucidação e de a aproximação é possível ser feita a partir do estabelecimento de um diálogo com Deleuze e Guattari?

Como ponto de partida para a análise das narrativas docentes, tomo a questão de Deleuze, que para ele era também a questão de Espinoza, qual seja, "O que é possível ao corpo?". A pergunta é provocativa. Remete-nos à ideia de corpo como potência, que tem poder de ação sobre o mundo e sobre si próprio. Também nos permite supô-lo em seus limites, fragilidades e (im) possibilidades

Com efeito, a materialidade do corpo também é marcada por divisores étnicos, de classe social, de gênero e sexualidade, por exemplo. São processos indissociáveis e simultâneos que conferem ao corpo um caráter plástico, móvel e plural. Percebemos que são múltiplas suas formas de expressão e modos de organização e que sua materialidade está intimamente associada às suas maneiras de inserção no mundo. Isso se evidencia na fala do professor Híbrido ao remeter-se ao lugar ocupado pelo corpo no ofício docente: *"... então, eu acho que ser professor, de alguma forma, é ser pretensioso. É gostar de ter seu corpo em evidência. Eu acho que, quem não consegue lidar bem com o próprio corpo, não consegue ser um bom professor, porque eu acho que essa evidência que o professor tem; essa coisa do não anonimato exige de nós um bom nível de autoconhecimento".*

Híbrido fala do corpo e suas possibilidades. Fala do poder afetivo do corpo. Fala dos poderes do corpo e sua capacidade de alterar os espaços por onde transita e também de sua capacidade de ser afetado e transformado pelo contato com outros corpos e espaços. Fala ainda da conquista da identidade de professor. Ressalta que ela se dá num processo de exposição do corpo à alteridade. Contudo, se partimos da pergunta "o que é possível ao corpo?", cabe perguntar também: de que corpo estamos a falar? Que corpo é esse sobre o qual comenta o professor Híbrido?

A narrativa do professor Ricardo também parece remeter-nos a um corpo *outro*, diferente. Ela fala das reações e percepções que tinha do seu corpo quando na presença, em sala de aula, de uma aluna, considerada por ele a mais bela e dedicada da turma pela qual ele também se sentia fortemente atraído. Seu comentário também nos dá algumas pistas que nos aproximam da noção de corpo que aqui está em jogo. Vejamos: *"O que eu fazia ao percebê-la me olhando? Eu não dava bola, mas percebia. Eu deixava de me vestir bem? Não. Eu me*

vestia melhor ainda, ta. Eu me vestia melhor ainda, e aí é que eu procurava me mostrar. Ela não me fez deixar cair a peteca, sabe? Ela me deu um plus, me deu mais força, é... isso é normal em qualquer relacionamento, tu se sente pra baixo e de repente você encontra aquela pessoa e o que acontece? Te valoriza, te joga pra cima, e ela fez me sentir assim, sabe? Eu não baixei a guarda não, eu continuei, agi naturalmente, discretamente e tal. E eu correspondia às vezes, com olhares, eu ria, eu brincava, eu consegui levar, porque por um momento eu pensei assim: e se eu chutasse o pau da barraca? Mas ficou por isso mesmo. Mas ela me ajudou muito, muito. Me sentia mais vivo, meio embriagado."

O professor Ricardo experimenta um corpo pulsante, potente e atravessado por desejo e prazer. Corpo que se altera ou mesmo se (re) organiza na experiência do encontro com outro corpo. Narra um corpo que está para além de um organismo organizado em partes e órgãos. Mas que corpo seria este? Talvez esse corpo aproxime-se do Corpo sem Órgãos (CsO)[3] de Deleuze e Guatarri. Mas o que seria um CsO segundo esses autores? Antes deles, com o dramaturgo Antonin Artaund, houve a primeira aparição desse tipo de corpo. Ele acreditava sermos atravessados/as por linhas e fluxos. Provém dele a inspiração na qual arte, vida, poesia e realidade encontram-se num espaço onde se conectam fluxos e delírios comunicativos. As linhas, ora produtos do acaso, ora inventadas por nós, compõem-nos. Ele assim se narra: "Eu sou homem pelas minhas mãos e meus pés, meu ventre, meu coração, minha carne, meu estômago, cujos nós me reúnem à putrefação da vida". E segue, poeticamente:

> Quem sou? De onde venho? Eu sou Antonin Artaund, e basta dizê-lo. Imediatamente, vereis o meu corpo atuar. Voar em estilhaços e em dois mil aspectos notórios. Refazer um novo corpo. Onde nunca mais podereis esquecer-me (ARTAUND, 1983, p. 161).

O autor parece falar de um corpo em estilhaços que produz outro corpo. Feito de linhas de forças que cruzam, chocam-se e lançam-se para múltiplas direções. Um corpo feito de linhas errantes, sem direção e que desenham um *corpo-movimento*, dançante. Nele tudo começa. Tudo termina e escapa. Um corpo em devir? Um corpo fora de órbita? Fora da lógica, transgressivo? Seria esse o Corpo sem Órgãos que também encontramos em Deleuze e Guattari? Atemo-nos ao que os autores têm a nos dizer sobre o CsO:

> O CsO não é desejo, mas tem desejo. Não é uma noção, um conceito, mas antes uma prática, um conjunto de práticas. Ao Corpo sem Órgão não se pode chegar, nunca se acaba de chegar a ele, é um limite. Diz-se: que é isto – 0 CsO – mas já se está sobre ele – arrastando-se como um verme, tateando

[3] Sigla para Corpo sem Órgãos.

> como um cego ou correndo como um louco, viajante e nômade na estepe. É sobre ele que dormimos, velamos, que lutamos, lutamos e somos vencidos, que procuramos nosso lugar, que descobrimos nossas felicidades inauditas e nossas quedas fabulosas, que penetramos e somos penetrados, que amamos (DELEUZE & GUATTARI, 1996, p. 28).

O Corpo sem Órgãos desafia a lógica, a simetria e a linearidade. É o corpo da experiência, com suas próprias forças. É o corpo livre da interpretação e do juízo cultural que impedem a construção de novos modos de vida e organização a ele. Na experiência docente, conforme relata o professor Híbrido, *"... sem dúvida nenhuma, o corpo do professor tem potência. Uma vez foi engraçado... Eu saí para buscar... Acho que giz, não me lembro bem, e quando entrei na sala, assim, uma aluna olhou pra mim e falou: professor, o senhor não caminha. O senhor flutua. O senhor desfila. Essa coisa de toda a idealização, o que poderia ser uma 'bichice' na rua, passa a ser um diferencial na escola. Até a própria expressão que a aluna utiliza, 'o senhor não caminha, o senhor flutua, desfila...' Aí eu brinquei: uma borboleta, não é? Parece uma borboleta, não sei o que... a gente ficou rindo com essa coisa. Isso mostra que o teu corpo é algo muito presente, sobretudo na relação com os alunos."*

O corpo do referido professor, conforme seu depoimento, parece desterritorializar-se e assumir diferentes sentidos, formas, nomes e modos de expressão. Nesse caso, encontramos um corpo em devir. Um corpo leve e traçado por intensidades velozes, pois, segundo a aluna, ele não caminha, mas flutua e desfila. Esse corpo-docente é marcado por certa "bichice", que "na rua seria um problema", mas na escola e na relação com os/as alunos/as, passa a ser possível. Passa a ser "um diferencial". Nesse caso, notamos que a relação pedagógica apresenta-se com lugar de inventividade e mesmo de transgressão dos corpos.

Percebemos, na narrativa do professor Híbrido, o devir animal do seu corpo. Ele conta o que ouve da sua aluna ao entrar na sala. Diz a aluna: *"O senhor não caminha, o senhor flutua, desfila",* e segue: *"Aí eu brinquei: uma borboleta, não é?".* Ele associa-se a uma borboleta. Um corpo alegre, que voa e ri do modo como se experimenta e acontece. Um corpo que está para chegar e não um corpo que reclama sua originalidade.

Ao contrário, podemos perceber que, como em passos de dança, o encontro do professor com a aluna produz relativo descontrole dos corpos de ambos. Há lugar para o afeto, o gracejo, o sarro e o riso. Esses corpos dançarinos alargam-se em suas possibilidades quando embalados pelos movimentos do balé do encontro e passam a ser habitados de modos diferentes, prolongam-se. Nasce um corpo cheio de possibilidades, híbrido, bizarro. "Para habitar melhor seu corpo e também comandá-lo, esqueçam-se dele, pelo menos em parte. É necessário certa inconsciência dele" (SERRES, 1994, p. 43). Sim, um corpo que se

desterritorializa, abre-se para o mundo e afirma-se no movimento de diferenciação que imprime. Ele de(s)cola-se de si.

Isso também aparece na narrativa do professor Curinga. Ele fala das possibilidades que se abrem ao corpo no encontro com os/as alunas/os: *O corpo grita! (risos) De várias formas. A libido, a fantasia... Que acontece. Quer dizer, enquanto tu vai ouvindo a fala do outro tu vai interagindo com ele, ao mesmo tempo, às vezes tu se entrega a eles em pensamentos. O corpo também sente essas mudanças. Então, tu vai vendo outras possibilidades.*

Percebemos um corpo que caminha (flutua) rumo à "... alteridade e à singularidade. Portanto, aí o fato de que o CsO deve ser criado; trata-se sempre de um corpo pleno a *adevir*. [...] trata-se sempre de um corpo em ex-apropriação, tanto monádico, quanto rizomático, curto-circuito, misturado" (DOEL, 2001, p. 97). O Corpo sem Órgãos é um corpo intervalar. Sem rosto, sem identidade e sem imagem de si. Todavia, isso não significa dizer que o CsO é um nada, pois ele é pleno de intensidades que por ele passam e circulam. Deleuze & Guattari (1996) comentam:

> O Corpo sem Órgãos é produzido como um todo, mas no seu lugar próprio, no processo de produção, ao lado das partes que ele não unifica, nem totaliza. E quando se aplica, se rebate sobre elas, induz comunicações transversais, somas transfinitas, inscrições plurívocas e transcursivas sobre sua própria superfície, onde os cortes funcionais dos objetos parciais são sempre re-cortados por cortes das cadeias significantes e os de um sujeito que aí se descobre (p.46).

Temos em Deleuze e Guatarri um corpo que desliza e escapa. Ele é rebelde, portanto. É atravessado por eixos, graduações e intensidades e não por representações. O CsO é feito do que é vivido. São forças, potencialidades, derivas, limites e graus que se dão por aproximação e distanciamento e constroem estados intensivos. O CsO é um acontecimento singular, passageiro e intenso. Ele é produzido na experimentação das forças puras, contudo não é um corpo vazio, mas transbordante. Ele transborda de intensidades que o corta e o (re) define permanentemente. É um movimento veloz; um salto no abismo; um perigo e/ou uma provocação; um devir corpo e não um a priori. Ele escapa a toda interpretação e/ou significação. Como um nômade, está em todos os lugares e em lugar nenhum. Um corpo híbrido.

O professor Curinga fala da exposição a certo risco e tensão na relação com os/as alunos/as, sobretudo quando o que está em jogo, segundo suas próprias palavras, é "a abertura de espaço" nas relações. O alcance desse espaço na relação, e, por que não pensarmos em

alcances de espaços no corpo também ─ um corpo aberto, lançado para fora de si. Um corpo poroso e atravessado por intensidades. Esse é um corpo que não se ganha, mas se conquista numa aventura perigosa e que nunca se completa. As tensões, os riscos e os perigos que compõem essa aventura são, exatamente, o que move esse Corpo sem Órgãos.

Temos, no caso dos professores citados, corpos riscados e rabiscados pelo risco que assumem ante o desejo e a possibilidade de (re) invenção de si. O risco ao qual o professor Curinga se refere, por exemplo, remete-nos à noção de agonística de Nietzsche. Para o filósofo alemão, nossa existência é agonística e se exerce numa tensão permanente. A dimensão nietzschiana do trágico, da tensão, da luta, provoca o desgarramento de nós mesmos, ao mesmo tempo que nos constitui, nos aprisiona, nos liberta, através das pequenas mortes com que se tem condições de celebrar a vida.

"*O corpo grita!*", argumenta o professor Curinga. Grito agonizante diante das pequenas mortes, necessárias para a celebração de uma nova vida? Grito de prazer pelo vislumbre de outras possibilidades para si? Grito de dor pelo rasgo causado pela alteridade? Grito de vitória pelo vislumbre de novos sentidos e de uma nova imagem de si? Seria o grito, a voz dilacerada do corpo? Ou o som que expressa em seus ecos a potência do corpo? A essa altura, ouvindo o grito do corpo-docente, estamos diante do que Derrida (2002) chamou de "escrita do corpo" ─ "a palavra soprada" que risca o ar, vibra e traça a diferença. O corpo-docente-gritante em "trabalho de parto", parindo diferenças? Um corpo-máquina[4], ou uma máquina-órgão, paradoxalmente, produtora de multiplicidades e diferenças.

Nas narrativas dos professores citados, encontramos corpos grávidos de possibilidades, potentes. Em Zaratustra, Nietzsche põe em evidência a potência do corpo. O corpo aparece nessa obra como uma veemente contraposição ao imperativo moral. Talvez o próprio corpo-máquina do qual falam Deleuze e Guatarri tenha sido inspirado no corpo-potência do Filósofo alemão, que assim falou em Zaratustra:

> Quero dizer a minha palavra aos desprezadores do corpo. Não devem, a meu ver, mudar o que aprenderam ou ensinaram, mas, apenas, dizer adeus ao corpo – e destarte, emudecer. "Eu sou corpo e alma" – assim fala a criança. E por que não se deveria falar como criança? Mas o homem já desperto, o sabedor diz: "Eu sou todo corpo e nada além disso; e alma é somente uma palavra para alguma coisa no corpo". O corpo é uma grande razão, uma multiplicidade com um único sentido, uma guerra e uma paz, um rebanho e um pastor. Instrumento de teu corpo é, também, tua pequena razão, meu

[4] Segundo Deleuze & Guatarri (1996), por máquina se entende a combinação de elementos sólidos cada um dos quais com a sua função especializada, e funcionando sob controle humano para construir um movimento e executar um trabalho. As máquinas são produções de produções, sistema de produção de fluxos e cortes que se prolongam, incessantemente, para outros estados.

> irmão, à qual chamas de "espírito", pequeno instrumento e brinquedo da tua grande razão. "Eu" – dizes; e ufanas-te desta palavra. Mas ainda maior – no que não queres acreditar – é o teu corpo e a sua grande razão: esta não diz eu, mas faz eu (NIETZSCHE, 1986, p. 31).

À moda de Nietzsche, poderíamos, ainda, perguntar: é possível saber o que pode o corpo? E quando falamos do *corpo-docente-masculino*, é adequada a mesma indagação? Nietzsche diria que, assim como o mundo, o corpo é um perpétuo vir-a-ser, é movido pela vontade de potência, e que não se fixa jamais. Esse corpo errante, rebelde e desejante, como nos alerta Foucault (1984), opõe-se à força da moral. O corpo como vontade de potência resiste e nos faz ir mais adiante. Ele resiste aos dispositivos disciplinares, como a escola, a igreja, a prisão, o exército, o estado, o hospital, que estão a serviço da captura e controle da potência e da dimensão criativa do corpo. Percebemos uma ambivalência entre um corpo perseguido e um corpo que escapa. O corpo mirado pelo poder disciplinar é o corpo orgânico, mas o corpo que nasce da resistência aos dispositivos disciplinares é o Corpo sem Órgãos: eis as vicissitudes do processo de criação dos corpos e das masculinidades-marginais desses professores.

Referências

ARTAUND, Antonin. Escritos. Porto Alegre: L&PM, 1983.

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia, vol. 3/. Tradução de Aurélio Guerra Neto et al. São Paulo: Ed. 34, 1996.

DOEL, M. "Corpos sem órgãos: esquizoanálise e desconstrução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FOUCAUL, Michel. História da Sexualidade (Vol. II: O uso dos prazeres). Rio de Janeiro: Graal, 1984.

NIETZSCHE, Friendrich. Assim falou Zaratustra – um livro para todos e para ninguém. Trad. Mário da Silva. Rio de Janeiro: Civilização Brasiliense, 1986.

SARRES, Michel. Filosofia mestiça – Le tiers-instruit. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

ENSAYO: EDUCAR EL CUERPO CREATIVO

GÓMEZ, Loreley Conde[1]

Eixo Temático: Corpo e a escolarização

Palabra clave: cuerpo, educación, subjetividad, juego y lúdica

Como expresión del interés por avanzar en la comprensión de los procesos humanos, reconocemos su complejidad constitutiva. El presente trabajo se orienta a una comprensión de procesos educativos. Abordamos esencialmente la teoría de la subjetividad, desde una perspectiva histórico-cultural para delinear el presente ensayo en el campo educativo. De forma específica se tomarán, a partir del campo de la creatividad, la lúdica en las propuestas educativas (formal y no formal) desde la concepción de cuerpo.

Quisieras abordar aspectos de lo implícito y lo explicito en el acto educativo, ya que creemos puede favorecer la comprensión en relación al hecho educativo, al cuerpo y a la lúdica. La evidencia de las prácticas debela un paradigma cartesiano que separa y divide mente-cuerpo, educando-educador, desde donde se omite la presencia en tanto se es cuerpo. Realizar un aporte a la discusión y al mismo tiempo promover la duda, las preguntas que problematicen lo n aturalizado: ¿aprendemos desde el cuerpo? ¿Qué aprendemos desde el cuerpo? ¿Se construyen percepciones subjetivas desde las múltiples huellas (las visibles e invisibles) corporales? Es necesario ensayar respuestas desde una línea de carácter integral, con la intención de comprender algunos aspectos de las estructuras fundantes del sujeto (cuerpo-sujeto) y la lúdica.

> *"Hasta ahora, las bases para una transformación de la sociedad se han Tomado fundamentalmente de la organización del trabajo, olvidando su Complemento impulsor, la dimensión lúdica de la libertad del hombre*[2].

[1] Psi. Social Lic. Educación Física Instituto Superior de Educación Física Universidad de la República Oriental del Uruguay ISEF-UdelaR. Coordinadora de Práctica Docente en Comunidad de la Licenciatura en Educación Física ISEF-UdelaR. Encargada de la Unidad de Extensión ISEF-UdelaR. Docente encargada del programa de Presidencia "Plan Juntos" del Ministerio de Turismo y Deporte de la República Oriental del Uruguay. Docente en la Maestría de Educación Popular en la Multiversidad Franciscana.

[2] Extractado de Pérez Aguirre, Luis y Rinderkecht, Patricia "Manual de Juegos para niños y jóvenes". Bonum, Buenos Aires, 1984

Nos desafía incorporar una mirada desde los enfoques profesionales que aborden con convicción la educación, tomando como base las experiencias corporales, reconociéndolas como fortaleza de las propuestas educativas. Por otro lado con respecto al cuerpo en movimiento y el aprendizaje pretendemos problematizar aspectos educativos que desconocen el movimiento. Para ello creemos necesario realizar una aproximación al quehacer específico de La Educación Física, para abordar el movimiento corporal como educación, desde la certeza que las prácticas educativas siempre tiene un paradigma implícito que da cuenta de formas ideológicas que atienden u omiten el cuerpo como forma de aprendizaje, frecuentemente fragmentado, sin integrar los aspectos mas profundos del aprendizaje, menos aún incorporar la integralidad.

Por medio de diferentes estrategias, las prácticas educativas operan sobre el educando con la intención de promover aprendizajes significativos. De esta manera se construyen, formas de estar en el mundo, necesario de ser analizado desde múltiples factores, que exceden las teorías, que integran e intentan dar luz a lo inaprensible y complejo de las mismas.

Sostenemos a su vez que las decisiones en cuanto políticas educativas, definen la relación con el mundo, definen modos de subjetivación que implican políticas de relación con la alteridad[3] cuyos efectos no son neutros. Los elementos de discusión anteriores anuncian la complejidad y la pertinencia interdisciplinaria para la enseñanza integral. Rastrear la comprensión de aspectos complejos que se ordenan a partir de un hilo conductor que promueve interrogantes tales como: ¿Qué relación existe en la formación educativa y la integralidad? Los aprendizajes que se realizan a partir del cuerpo ¿estructuran aspectos de las conductas y de la subjetividad?

A partir de este marco valoramos que las conductas se van ensayando en el mundo a partir de la cultura vivida, devienen en circunstancias que conforman educación, subjetividad, creatividad en presencia de la lúdica. Nunca en forma neutra ni simple.

[3] La búsqueda de una definición etimológica de la noción de alteridad nos remite al término del bajo latín *alteritas*, cuya raíz es *alter*. Las fuentes disponibles que se refieren a la etimología latina nos dicen que esta raíz significa "otro". El diccionario Robert de la lengua francesa establece que el contrario de la noción de *alteridad* es aquella de *identidad*. Según Dubois et. Alt. (2007) el termino francés *altérer* (alterar) es introducido por Nicole D'Oresme (1361) en su reflexión filosófica sobre la naturaleza y a partir de su lectura de Aristóteles. Se trata de un término que proviene del latín *alterare* que significa cambiar y que, en lo sucesivo, según la fuente citada, se convertiría en peyorativo. El verbo *alterar* tuvo en los siglos XVI y XVII el sentido de: conmover y excitar. Consecuentemente con ese primer balance podemos decir, parafraseando esquemáticamente a **Castoriadis,** que existe un paralelismo de oposición o exclusión entre, por un lado, alteridad/creación y, por otro, identidad/repetición, según el esquema: *Alteridad-Identidad, Creación-Repetición*

Conocer el mundo como materia-forma o conocer el mundo por materia-fuerza[4] tiene una combinación que enriquece. Tomando las ideas fundamentales de Sueli RolniK[5] son dos maneras de comprender la relación con el mundo: la primera apela al conocimiento del mundo por los órganos de los sentidos y el segundo a la sensación, entre el cuerpo y la fuerza del mundo que lo afectan. En la misma línea parafraseando a Rolnik decimos: percibir al mundo como fuerza fundante es percibir al otro construyendo en su estructura la subjetividad, su representación.

El mundo es un otro (fuera de mí) y el otro es a la vez un estructurante de sentido para la vida. Presente en la forma de vivir en la vida cotidiana que hace que cada uno se reconozca y se oriente en la forma de actuar, de resolver, así como también puede buscar (crear) otras formas de estar en el mundo.

La subjetividad es definida por González Rey como "*la organización de los procesos de sentido y significado que aparecen y se configuran de diferentes formas en el sujeto y en la personalidad, así como en los diferentes espacios sociales en los que el sujeto actúa*" (González Rey, 1999, p. 108).

Comprender lo humano no por su fragmentación y su reducción a formas de expresión y procesos simples, sino como procesos de sentidos y de significación que apuntan a la complejidad por el carácter multidimensional, recursivo, contradictorio, con que son concebidos. Por ejemplo, los procesos identificados en otras teoría con categorías como autoestima, identidad, representaciones mentales, valores, motivación, aparecen en esta teoría en forma de sentidos y significados cuya constitución representa complejas articulaciones de elementos simbólicos y emociones en los cuales la unidad de lo cognitivo y lo afectivo (idea presentada por Vygotsky a principios de siglo XIX) tiene un papel fundamental para el proceso educativo.

La tensión que reconocemos entre lo que conocemos y lo que nos afecta da lugar a la estructuración de la subjetividad en la medida en que va siendo afectada por nuevos universos. Por otro lado vemos las formas a través de las cuales la subjetividad se reconoce y se orienta,. Estos aspectos serán fundantes para resolver las formas de aprender, cómo

[4] Suely Rolnik "El ocaso de la víctima a: La creación se libra del rufián y se reencuentra con la resistencia" Conferencia pronunciada en el Evento *Sao Paulo S.A. Situacao COPAN, curaduría de Catherine David* (Sao Paulo 2002)

[5] Ibid

interiorizar las características del aprendizaje y el proceso educativo singular que va construyendo cada individuo.

La concepción de subjetividad, es la forma en que en ella se articula lo individual y lo social simultáneamente constituye una aproximación a la comprensión de la profunda, sucesiva y contradictoria articulación entre ambos. El concepto de subjetividad, ya sea en el sentido común o en las conceptualizaciones académica apuntan a que existe básicamente en los individuos y en ese sentido es individual. Sin embargo, entendida simultáneamente como significados de sentidos que caracterizan también los diferentes espacios sociales que los individuos constituyen (familia, grupo de amigos, vecinos, instituciones, barrio) contribuye a romper con la dicotomía individual-social, interno-externo, Intra-subjetivo Inter-subjetivo, articulando de forma dialéctica, visualizando ambos lugares y expresando su carácter, contradictorio y complementario a la vez.

Las reflexiones presentadas tratan de dar luz a la construcción del aprendizaje, donde la restructuración de la subjetividad Todo movimiento corporal es un movimiento del binomio sujeto-mundo, de ahí que se muevan sentidos y significaciones. Una referencia de esta reflexión es observar los movimientos que se realizan habitualmente, que abrevia y sintetiza la acción, a tal punto que no reconocemos la compleja construcción que significa, sino que se percibe de manera "habitualmente normal". Esa posibilidad de accionar no es otra cosa que la relación con el mundo. Cada movimiento corporal expresa interrelación entre sensaciones, que deberá significar en la construcción de sentido de la vida.

Por estas razones, creemos que es trascendente problematizar el tema cuerpo-sujeto creativo, su relación con el juego y su relación desde un momento histórico en el que sucede. A su vez vemos queremos problematizar aún más esta construcción, convocando al juego humano, como estructurante de la cultura. Joahan Huizinga dice: "El juego es previo a la cultura"[6] mientras que otros autores plantean la importancia de acompañar[7] en el juego para promover cambios culturales. Parecen ser posiciones encontradas pero de acuerdo a nuestro análisis son complementarios. Estructuras que pueden ser re-creadas e ir creando otras formas de saber u otras formas de relación creativa

El cuerpo representación de las posibilidades del sujeto.

[6] Huizinga, Johan 1938 Homo Ludens. Argentina
[7] Iverm, Alberto 1995 ¿A que jugamos? Argentina

A través del mundo, del cuerpo y la percepción se constituye una totalidad armónica y expresiva. Nuevamente la subjetividad, aparece gracias al movimiento abstracto, de reflexión, introduciendo y al mismo tiempo sobrepasando (pasando más alla) de la actualidad; no es solo lo que sucede aquí y ahora sino algo que da paso a la alteridad, propio de lo humano. Por tanto estamos en condiciones de decir que si la subjetividad es cuerpo y se sirve de él. La alteridad da lugar a verse otro a reconocer la otredad en la vida

"En la subjetividad se da, la conciencia. La intimidad de la subjetividad es a la vez conciencia en acto subjetiva. A la vez, la subjetividad empírica participa de la índole de las cosas, en cuanto nos es dada y finita, como cosa, es de condición corpórea. "Conciencia y cosa", expresa el profesor Millán-Puelles. Desde y por esta estructura la subjetividad vive también peculiares relaciones entre el yo, los otros y el mundo. No es autónoma sino que es instada por lo otro y se cumple históricamente, de ahí el valor y el sentido que ha de asumir la concreta existencia en su dimensión personal y socio-política. Esta situación requiere y hace necesaria la educación de la personalidad subjetiva.[8]

Esta cita implica reconocer la singularidad del aprendizaje, como se ha planteado desde los años 70, y pensar formas metodológicas que favorezcan estas propuestas que respeten la educación de la personalidad subjetiva. Sin desconocer que en ella está presente la singularidad del cuerpo-cultural y material. "El ser humano aprende con todo su cuerpo"[9], así entonces entendemos que se hace sujeto desde el cuerpo**.** Subjetividad y cuerpo se construyen simultáneamente y conviven en si**.**

El ser humano, descubre su capacidad de crear, desde los limites del mundo en el cual cree vivir lo más feliz posible, sobre todo cerca del nacimiento. La condición sigue siendo el inacabamiento y precariedad[10] una aptitud infinita de conectarse en los vínculos y con los lazos en cada momento al mundo de convivencia. Se descubre y afianzan aspectos que serán aprehendidos en su andar cotidianamente por el mundo. A partir de esa estructura estructurante se ira reconociendo límites y limitaciones de acuerdo a las circunstancias y posibilidades desde lenguajes múltiples (esencialmente lo corporal), que va experimentando. En las nuevas generaciones dependerá también de los adultos que acompañen y las

[8] García de Bertolacci, Ángela Francisca, La Libertad Trascendental en la Subjetividad. Estudio acerca del fundamento de la Antropología en Antonio Millán-Puelles . Tesis doctoral defendida en 2005

[9] Conde Gómez, Loreley 2010 "Aprender desde el cuerpo" Trabajo Seminario I FHCE UdelaR Uruguay, Montevideo

[10] ¿Qué significa "precario?" . Que nada asegura su permanencia si no son la propia actividad de creación y recreación de sus propios vínculos, sus modos de organización, las estrategias de autoafirmación. "Precario" no habla de una debilidad sino de una condición inherente a los lazos sociales activos. El texto de Referencia: Lewkowicz, Ignacio; Corea, Cristina (2004) *"Del fragmento a la situación*" y documento "*De lo privado a lo público*". Buenos Aires Argentina

generaciones anteriores, en que se irá aportando al ir descubriendo en esa exploración constante que es la vida. Irá a su vez comprendiendo los derechos y las obligaciones como construcciones sociales y políticas, en su necesidad constante de inclusión y búsqueda de bienestar con el otro.

El sujeto hará uso de sus condiciones para ser incluido y aceptado, para ello necesita que la lúdica encuentre un escenario propicio (incluyendo el sistema educativo) para ser vivido con fluidez, donde los hombres se encuentran y se reconocen sin ser juzgados y sin importar su credo, su rol, y nación. Las mejores condiciones para seguir conociendo y aprendiendo el mundo en el que vive será privilegiada, cuando las circunstancias estén a favor de la creatividad, para ello es fundamental promover y cuidar los momentos lúdicos del sujeto.

"*La más bella adquisición del…no es la de almacenar conocimiento, sino la de no ignorar que el mundo jamás le será dado en su totalidad, y que no acabará nunca de aprender*[11]*"*.

Educación Cuerpo y Subjetividad

Los maestros en la educación formal, muchas veces siguen centrados en el cumplimiento de programas académicos, en el desarrollo de las habilidades memorísticas, en la motivación al logro y la productividad, conservando el modelo Cartesiano, viviendo el modelo educativo que aún no abandona la dicotomía mente-cuerpo, olvidando al hombre con sus raíces, sus potencialidades y limitaciones y su capacidad de amar, sufrir y relacionarse con todo lo que se es. Por ello es necesario revisar aspectos de la propuesta educativa caduca; es tiempo de, producir nuevos conceptos y proposiciones que fortalezcan la integralidad.

Si bien es cierto que se han observado algunos cambios en las políticas educativas latinoamericanas, aún no se ha establecido un nuevo enfoque filosófico que dé relevancia a la educación que reconozca vivir para la vida, que reconozca y ponga en acción a la educación integral, íntegra e integradora. Desarrollando inteligencias para disfrutar y comprender el mundo en el que vivimos y habitamos (habitar el mundo es habitar el cuerpo, es reconocerlo, ocuparlo y disfrutarlo).

[11] Gusdorf. (1963). Porquoi des projésseurs Paris: Payot, p. 45.

El movimiento corporal y el disfrute

"…la criatura humana requiere que los otros la reconozcan como existente para poder plantearse como sujeto"[12]

En primera instancia y teniendo en cuenta algunos conceptos que se abordaron en el presente ensayo, podemos decir que el mundo se aprende desde el cuerpo. La vida se construye desde el cuerpo, y se interiorizan las circunstancias que se viven en el mundo con otros. Decimos entonces que para constituirse es necesario el otro, reconociendo y reconociéndose en tanto soy sujeto con otros.

Teniendo en cuenta estas premisas y abordando el sistema educativo, creemos que se ha disociado lo simbólico, los valores, la educación y la cultura; se ha omitido el cuerpo u ocultado en forma sistemática y deliberada. El sistema de aulas y la educación bancaria son claros ejemplos. De acuerdo a los aportes de Bruner[13] el carácter político de estas decisiones reafirma un modelo no integrador, sino fragmentado y dogmático.

Omitir y naturalizar el cuerpo silenciado tiene su sentido, ya que entender lo que algo significa, supone comprender los significados; mientras se promueve y prioriza el desarrollo intelectual, se ocultan otras formas de saber en el mundo, colocando como prevalentes aspectos que desnaturalizan el ser humano como tal. Será entonces necesario trabajar en una línea que favorezca la relación de sujeto-cuerpo en el acto educativo, sin perder de vista la construcción de la subjetividad como fundante. Reconocer en ellos la posibilidad de aprender desde la singularidad, la creatividad y el placer por hacer, por crear el mundo. El goce y el placer, fundamentalmente, se encuentran condicionados por la estimulación que se producen dede las emociones, Humberto Maturana en su estudio de biología plantea que las emociones son innatas y en base a ellas se van dando forma a las maneras de abordar y actuar en el mundo.

Una actividad lúdica es una poderosa fuerza de cambio.

Los juegos son manifestación de la alegría, y la alegría además de valer por sí misma es una

[12] Le Bretón, David (1999) *Las pasiones ordinarias Antropología de las emociones*. Nueva visión. Buenos Aires
[13] (Ibid)

puerta válida hacia la libertad. Porque pone el cuerpo en movimiento, porque alienta a una búsqueda de satisfacción y promueve la alegría de estar con otros. En la actividad lúdica propiamente dicha el otro me es necesario. Es parte activa del juego en el mundo. Y a la vez la vida vivida con otros deja sus huellas de dolor, pero también de placer, de goce y de disfrute en tensión con el displacer, vivencia intensa desde la lúdica.

Aspectos de la creatividad

La comprensión de la creatividad humana es un desafío para los diferentes campos de conocimiento, entre ellos para los psicólogos, sociólogos y otras formaciones de carácter científico. Muchos de los sistemas teóricos han considerado la creatividad a pesar de que ésta no haya sido su foco central de análisis. Son reconocidas las teorías de creatividad generadas a partir del Psicoanálisis, la Gestalt y la Psicología Humanista. También se ha producido conocimiento sobre creatividad a partir de los trabajos de L.S. Vygotsky y de la denominada Psicología Cognitiva contemporánea, por ejemplo.

En relación a las teorías específicas sobre creatividad resulta interesante destacar la emergencia, en las últimas décadas, de un conjunto de teorizaciones que intenta comprender e investigar la creatividad, considerando la confluencia de elementos diversos, en una posición que tiende a la integralidad. La educación es quien primordialmente debería nutrirse de conceptualizaciones que le permita una aproximación más comprensiva al fenómeno de la creatividad.

Destacamos dos razones por las cuales consideramos importante que la creatividad esté articulada con una concepción más amplia en la educación. La primera es que, en la medida que se avanza en la comprensión con ayuda de construcciones teóricas más complejas, la creatividad, como expresión del funcionamiento humano, puede ser mejor comprendida, pueden ser utilizadas categorías y construcciones de alcance más general. La segunda es que la creatividad, como una de las formas en que lo humano se expresa, guarda con otros procesos relaciones de articulación, interdependencia que sin advertirlo no puede ser comprendida. Teniendo en cuenta la importancia que le conferimos al valor heurístico[14] de las teorías del funcionamiento humano para la comprensión de la creatividad

[14] Búsqueda o indagación de documento o fuentes históricas. Diccionarios de la Lengua Española RAE Vigésima segunda edición 2001

Los valores epistémicos que motivan el trabajo en el campo de la creatividad se han inscripto en una concepción más general del funcionamiento humano, representada por la teoría de la subjetividad desarrollada a partir de la perspectiva histórico-cultural (González Rey 1997,1999, 2002) al que hemos hecho referencia anteriormente.

El enfoque humanista plantea que la creatividad es un fenómeno eminentemente humano, inherente al hombre como tal. No se expresa exclusivamente en un producto, puede estar presente en todas las conductas: en el campo laboral, en las relaciones interpersonales, en el encuentro con contenidos internos. Una actitud creadora representa una respuesta adecuada a una situación nueva. Si la creatividad es una forma de lograr el placer de estar en el mundo con disfrute y bienestar, es el momento en que se puede descubrir que la creatividad tenga sentido. Para ello es necesario reconocer y fomentarla a través de las corrientes educativas a promover y difundir con propuestas renovadoras.

Aspectos de la Subjetividad

> "*El desafío de trabajar un referencial teórico en alguna medida novedoso, sumado a la revisión de la producción científica sobre las interrelaciones entre personalidad y creatividad, fundamentalmente son líneas que favorecen una visión diferente de la creatividad" "....*
> *.La subjetividad no es excluyente en la asimilación de la realidad.*
> *Conocimiento, valor, praxis y comunicación son sus atributos"*[15].

Desde la certeza de que son modos distintos de aprehender la realidad en relación con la cultura, son modos que se complementan, amplían y co-operan para asumir la realidad con otros en su vida social, modificando lo individual. Con una relación dialéctica y dialogante con el mundo

Todo ser humano tiene una vida social y toda sociedad tiene un sistema de valores que las personas incorporan de una manera u otra, sin embargo, cabe preguntarse: ¿Dónde radica la especificidad de la subjetividad individual en la formación de este sistema de valores que se reconoce en cada acto o situación? Cuando hablamos de subjetividad individual estamos haciendo referencia al sistema de significados que la integran, que resultan de la información de informaciones importantes para el sujeto, que a la vez generan afectos emociones que hacen que esos contenidos tengan un significado personal, es decir, un sentido para el sujeto

[15] Especificidad del concepto subjetividad individual De "Revelación Axiológica y Formación Humana" Autor: Dr. Jorge Valmaseda Valmaseda Profesor Titular de la Universidad de La Habana, Cuba

que se expresan de modo integrado. La expresión individual es única e irrepetible y se origina y desarrolla en un incesante proceso de interacción del sujeto con su entorno en condiciones socio culturales e históricas específicas. Así, cuando hablamos de la subjetividad individual del valor, estamos hablando de la integración a la personalidad del sujeto, valorado socialmente. "Un contenido que se convierte en sentido personal y actúa en el sistema de representaciones en forma de configuraciones motivacionales de búsqueda de sentido[16]".

La concepción del mundo, cuyo núcleo teórico en la cual se integra subjetivamente el valor, entendida ésta como una configuración motivacional de integración y complejidad, capaz de permear las restantes configuraciones motivacionales (ideales, auto-valoración, intenciones, etc.)[17]. La cosmovisión no solamente es conocimiento, sino también una posición interna del hombre y, al mismo tiempo, una actitud o valor que se actúa. Es precisamente por eso que los conocimientos asimilados desempeñan dos funciones: Una de reflejo, la otra de actitud o valor. La primera función ofrece la imagen del mundo que lo representa; la segunda, indica también, cuál es la actitud interna, esto es, subjetiva del hombre frente al mundo y a los procesos que se desarrollan en él.

El valor no se incorpora mecánicamente a la subjetividad individual, sino activamente. Es un largo del proceso de construcción activa del sentido personal, que el sujeto es capaz de darle al contenido en función de su historia, de sus recursos incorporados y del contexto sociocultural en que vive.

Es necesario entonces asumir la realidad subjetivamente, la vida real del hombre, resultado de su actividad, toma cuerpo en la cultura, y ésta al mismo tiempo, orienta todo su devenir, y norma de una forma u otra, toda su conducta y actuación. Pensar la realidad investigada con "mirada" cultural, tiene sumo valor, garantizar su asunción holístico-compleja, evitar reduccionismos epistemológicos y de abstracciones vacías. En síntesis, es pensar la realidad subjetivamente en un proceso dialéctico mediado por la práxis, donde lo ideal y lo material se convierten recíprocamente en la construcción del conocimiento y la revelación de valores, en

[16] El sistema de representaciones del objeto sería su configuración. Una manera diferente de concebir a la configuración es como contorno del objeto (límite entre sistema y no sistema), de esta manera no denota una forma de relación sino un conjunto de relaciones donde se define a un objeto como en Suppe (Maturana, 1995). Zemelman adopta una definición semejante, es decir la de configuraron como contorno, aunque se trataría de trascender sus límites y así acuñar la idea de configuración problemática (Zemelman, 1992). En síntesis la noción de configuración, se concibe el objeto como dado o como dándose, ha sido entendido como conjunto, racimo o contorno de representaciones de un objeto, para unos se trata de sistematizar, apunta sólo vagamente a la forma interna de las relaciones.

[17] Ibid. Ideas tomadas del texto de Maturana y Zemelman ya citado

un proceso ínter subjetivo, fundado en la realidad, cuyos contenidos se incorporan a la cultura y viceversa

Las múltiples formas que dan lugar al proceso, se van acumulando y terminan por irrumpir en nuevas formas de sociedad. Es una obra abierta y en proceso cuya creación es, por lo tanto, necesariamente colectiva, constitutivas del proceso de individualización en su constante devenir otro. Esa evolución desde lo complejo de la problemática planteada por la premisa que la subjetividad es cuerpo y se sirve de él, exige un tratamiento interdisciplinario. Por lo trascendente de la relación que se establece en todas las etapas del sujeto. El proceso es construir los rasgos, los cuales quedan impresos en sus sentidos y las huellas corporales gravadas en algo más que la piel, en su haber aprendido la vida con el otro, creando así las huellas compartidas.

El cuerpo es: "*una inscripción que se mueve (Soares, 2001:109) y esa inscripción representa- a la vez que evidencia- la incorporación particular de la historia; el cuerpo como inscripción de la historia se hace presente en la sociedad en la que el cuerpo se ha construido. Así, esta noción del cuerpo construido, sirve para dar cuenta de la base real, material y simbólica desde la cual el cuerpo se construye socialmente."*

Los eventos vividos tanto familiares, grupales, educativos, vistos en una perspectiva que trascienda el sentido de lo inmediatamente percibido, constituye la manera de dar cabida a la alteridad, a la construcción de la noción corporal y a la estructuración de la subjetividad individual y colectiva. Aspectos fundamentales a la hora de pensar la propuesta educativa

Esta teoría da la subjetividad, constituye una expresión del paradigma de la complejidad en la Psicología mostrando interesantes puntos de contacto con teóricos que han abordado la complejidad desde una perspectiva filosófica y epistemológica, lo que evidencia cómo los intentos de aproximación a formas más complejas de comprender la vida vivida, tiene diferentes orígenes y se expresan en diferentes campos, lo que legitima estas posiciones como formas de aproximación comprensiva a la realidad humana. La Teoría de la Subjetividad subvierte lo que Morin considera los cuatro principios de la simplificación o los cuatro pilares de la certeza que fundamentaron la ciencia clásica y que según él *"tiene por causa y efecto disolver la complejidad por la simplicidad: el principio del orden, el principio de la*

separación, el principio de la reducción y el carácter absoluto de la lógica deductivo-identitaria.[18]

Reconocer teóricamente esta evolución de la comprensión y concepción de la subjetividad, es parte del proceso de comprensión del presente ensayo, con la intención de dando luz a los aspectos que creemos prevalecen actualmente en las teorías educativas

Debemos reconocer en estas construcciones que se relacionan aspectos muy complejos, pero que todas ellas dan lugar al individuo. Esto significa que todos nuestros órganos de los sentidos además de percibir la forma visual, auditiva, etc., también tienen la potencia de ser vulnerables a aquello que encuentran en su entorno, como retorno inesperado y y vivido con sorpresa, a su vez reconocido como sabido El contexto es un campo de fuerzas vivas y esas fuerzas vivas afectan a la subjetividad y se transforman en sensaciones. En ese momento es como si el otro, en cuanto vivo, empieza a ser parte del cuerpo de uno mismo y de la subjetividad. Esta presencia del otro como vivo, en el propio cuerpo y en la subjetividad produce una paradoja en relación a la cartografía de representaciones que se tiene y que sitúa al individuo en un estado de angustia, de inquietud; ello moviliza la fuerza de creación para poder expresarlo y poder integrarlo en la imagen que se tiene de uno mismo y del entorno. A su vez la fuerza de acción para que esa expresión se pueda integrar y ser compartida, que es la fuerza de resistencia, actúa y se encarna. Al mismo tiempo es poder afirmarlo y luchar contra lo que impide afirmarlo. La Dra Suely Rolnik nos dice que se incorpora la capacidad sensible que hace vulnerable al otro en cuanto vivo. Aspecto que estará marcado con mayor o menor rigidez en diferentes épocas, lo que deja la noción de que puede estructurarse una subjetividad en oportunidad más flexible, menos organizada según el principio de identidad. Hablamos de la subjetividad que está en un proceso constante de re dibujarse siempre en función del encuentro con el otro: es una subjetividad flexible, procesal e incluso impersonal porque no es la persona dibujada en cuanto tal, aislada del resto, sino es un devenir en sí gracias a la presencia del otro, una subjetividad creativa. De esta forma siempre se está en un movimiento de creación y de acción para reorganizarse en función de la presencia del otro, es un cambio de la sociabilidad, de las formas de existencia. Estas tensiones darán muestra en la construcción del devenir y la resistencia que constituyen fuerzas que garantizan el cambio. A su vez se reconoce la resistencia como afirmación de la singularidad, como terreno y forma de la vida constituye algo fundamental. La resistencia es la afirmación de la singularidad

[18]Albertina Mitjáns Martínez (Ph.D) Subjetividad, Complejidad y Educación Universidad de Brasilia 1999

como apertura a la creación, es lo que compone la ética del individuo, esa necesidad de transformación de lo real, saber que la derrota es parte de las resistencias. La resistencia bio-política comienza en el hallazgo de la realidad de nuestra vida. El estado soberano, la familia única, el mercado como única forma de resolución, no colaboran a la creación, sino de la repetición y fragmentación del ser humano Por tanto asumir el terreno de lo común significa asumir el terreno de la singularidad, pasando por los avatares de la resistencia para componer la ética singular y colectiva.

La Lúdica y el juego

Abordamos el juego y la lúdica porque, creemos puede ser el escenario por excelencia, en el que se favorece la presencia de la creatividad. La lúdica la abordamos en el entendido que favorece la armonía y el bienestar, situación que garantiza la manifestación de las emociones humanas. El juego puede favorecen un ambiente distendido que da lugar para indagar un territorio inexplotable, en el que se podrá manifestar sin miedo, las emociones. Ese momento es circunstancialmente la manera de vivenciar el mundo, crea formas posibles de ser resueltas en el que transita del caos al orden, de lo conocido a la creación; es posible pensar que se valancea del mundo conocido a la creación del mundo.

El primer texto que trata específicamente el juego, y aún hoy tiene vigencia. Es el de Johan Huizinga (1938) llamado Homo Ludens. Quien define el juego como:

"*… el juego, en su aspecto formal, es una acción libre ejecutada "como si" y sentida como situada fuera de la vida corriente, pero que a pesar de todo, puede absorber por completo al jugador sin que haya en ella ningún interés material ni se obtenga en ella provecho alguno, que se ejecuta dentro de un determinado tiempo y un determinado espacio, que se desarrolla en un orden sometido a reglas y que da origen a asociaciones que propenden a rodearse de misterio o a disfrazarse para destacarse del mundo habitual*"[19]

De esta concepción se desprenden algunas características que hacen al juego y que dan lugar a comprender aspectos, que en su conjunto organizan una noción fundante transitando de la cultura al juego y del juego a la construcción histórica de la subjetividad.
Se dice del juego que es una actividad libre aludiendo a la posibilidad de elección que tiene el jugador inmerso en la cultura. Esa voluntad tiene origen en su capacidad de elegir. Hay una tensión que se genera y se resuelve en una composición de acciones (elegir un juego). Si

[19] Huizinga, Johan: Homo ludens, Emecé Editores, 1954, Edición 1972, Buenos Aires. Pág. 26.

existiera algún tipo de imposición u obligación externa, deja de ser juego. "Quien juega obligado, no juega" .Se trata de una actividad que alcanza, altos niveles de autonomía personal y grupal. A su vez la opción de jugar solo o con otros hacen al grado de organización o etapa de construcción en la que encuentran los jugadores y colabora para que ellos suceda (se crea) Se desarrolla en un espacio y un tiempo concretos, establecidos. No se está permanentemente jugando, sino que se ingresa al clima de juego y se sale al mundo "real". Por tanto el juego comienza y termina cuando el tiempo "humano" así lo asume. Por otro lado hay una ruptura con lo establecido, el tiempo de juego no se mide en un tiempo reloj, sino un tiempo "a escala humana", que impone su medida de acuerdo al juego y a los jugadores. En total concentración el juego se presenta en un tiempo y espacio desestructurado, flexible, hasta señalarse como un espacio dado en una realidad atemporal

Pero a su vez el juego en ese tiempo lúdico tiene reglas, normas y acuerdos, consensuados entre los participantes, aceptadas y respetadas, esto hace que quien juega ha realizado acuerdos y puede haber propuesto los mismos. Quien no puede sostenerlas esta violando las reglas es señalado o censurado por quienes están en él. Las reglas no lo hacen menos libre según esta definición, sino que lo enmarca, lo delimita para estar en él. Un desafío para ser pensado ya que la creatividad puede tener un tiempo de caos, pero luego igual que el juego, se crea y se construye desde lo conocido en el límite de lo desconocido.

Se plante a su vez que el juego, tiene un fin en sí mismo, señalando que lo importante para quien juega es el juego mismo, y su único objetivo es jugar. No es necesaria otra razón o motivo para jugar: el solo hecho de querer jugar es suficiente.

El placer y la satisfacción son factores esenciales. No podemos dejar de lado la alegría, pero no como rasgo único, porque pueden existir juegos que despierten nostalgia, tristeza (no sufrimiento). Puede provocar opuestos tales como placer-displacer, tensión-relajación. Podemos decir que esa es la relación de las emociones profundas que aparecen desde el tiempo y espacio lúdico que se vive en el juego

Según la definición que realiza Huizinga, el juego se estructura combinando datos reales e imaginarios. La magia, la fantasía, la ilusión pueden conseguir que todo ocurra, hasta aquellos que pareciera ser imposible.

En el momento del juego, el jugador se encuentra en "el aquí y el ahora" en forma integra e integral (no existe la dicotomía cuerpo-mente o cuerpo-alma) se presenta la persona en juego, mayormente si este juego se realiza desde el movimiento corporal

Esta afirmación la vemos reflejada en el trabajo de Pérez Aguirre, quien planea muy lúcidamente en su libro…..:*"El juego se torna peligroso cuando en la desesperanza se usa para olvidar durante algún tiempo lo que es imposible cambiar. Pero por el contrario es agente de liberación cuando nos ayuda a descubrir, en la alegría de una libertad anticipadora, otras maneras de hacer que quiebran el círculo cerrado de lo que parece fatalmente incambiable.*

El juego no sólo se justifica, sino que se nos vuelve necesario cuando desde él podemos ampliar las perspectivas reales para la transformación de nuestro mundo"[20].

Optamos por presentar esta línea de trabajo, por la convicción e intención de ubicar al juego en un lugar que no es ingenuo ni neutro. La cita de Pérez Aguirre, deja en evidencia que abordar el juego y la lúdica es una opción política que puede promover la posibilidad de que otro mundo es posible. Es un derecho humano inalienable. El juego es una condición humana. Parafraseando a Schiller decimos que los hombres juegan para ser hombre y el hombre es más hombre cuando juega. La creatividad y la construcción de la subjetividad se ven beneficiados en el clima lúdico del juego.

No es nuestra intención pensar el juego únicamente desde la infancia o desde el concepto de la niñez, sino que puede pensarse como una potencialidad en el repertorio de la propuesta educativa. En él inscribe la escritura corporal, la cual no sólo expresa lo gratificante, sino también el sufrimiento el dolor, las huellas de lo vivido. En cada una de esas voces solitarias gime (también) el mundo social, así como en cada desorden social hay un colectivo e individuos lesionados.

A pesar de ello creemos que la potencialidad del juego hace posible el encuentro con la subjetividad, ser cuerpo subjetivo y respetar la singularidad del entramado social que se aprende en la vida, dando lugar a lo que desarrolla la subjetividad.

Las características y la polisemia del termino ha dado lugar a múltiples discusiones y según los abordajes disciplinares serán analizados de forma diferente, pero lo que no tiene discusión es que el juego se da en distensión, con disfrute y placer, momento que reconoce su condición de creador, de encuentro con la alteridad. Esta zona se encuentra entre el caos y el orden entre lo conciente y lo inconciente, entre lo interno y lo externo. Freud plantea que es una relación entre la realidad (mundo real) y la fantasía del individuo, donde el mundo simbólico deja de

[20] Extractado de Pérez Aguirre, Luis y Rinderkecht, Patricia 1984 "Manual de Juegos para niños y jóvenes". Bonum, Buenos Aires

existir y se crea un espacio neutro (descanso) donde se puede experimentar una libertad creadora. En el momento de relación con esas zonas creadoras se produce un ordenamiento que produce la acción misma del juego en dicho espacio de sujeto creador, donde se transgrede, se des estructura lo simbólico para poder producir un espacio de placer de caos y de cierta neutralidad, que solo se produce en el juego sin espacios predeterminados, sin una preocupación funcional.

> *"En el juego nos podemos liberar antes que nada de una convicción falsa, al darnos cuenta con gran admiración y alegría que las cosas y las relaciones humanas no tienen porqué ser así como son. En el juego y la diversión liberadora se dan condiciones reales para desarrollarse y estrenarse en la libertad creadora, en la producción y el ensayo de otras relaciones más humanas, en el tanteo de un nuevo estilo de vida. En el juego también entramos a quebrar los mecanismos del miedo y de la preocupación, que nos atan a lo conocido, a lo viejo. La libertad comienza allí donde se deja de tener miedo".* [21]

El carácter creador y creativo del juego aparece revitalizando la cultura, re-creando la especie y la vida cotidiana. La creatividad si bien parece hacer vibrar únicamente al sujeto que lo experimenta, éste promueve en otros y en el contextos cambios que serán incorporados en forma imperceptible y sutiles, pero efectivos, en tanto conmueve (se mueve con otro) mientras lo hace. Aspecto académico que se identifica con una ideología donde el sujeto es el protagonista de su accionar

> "*Esta subjetividad implica que este sujeto piensa siente y hace transformadoramente su contexto. Esta condición activa transformadora hace que la reproducción que lleva a cabo el ser humano de la estructura social y cultural que lo produjo nunca pueda ser* textual."[22]

En el juego aparecer los momentos creativos, el juego actúa como un artesano en el momento de ludicidad, colaborando a ingresar en aspectos humanos que vincula lo real con lo imaginario y en ese escenario se vive la creatividad. Acción que es posible cuando uno esta inmerso en el ambiente lúdico, al que ingresó voluntariamente.

[21] Extractado de Pérez Aguirre, Luis y Rinderkecht, Patricia "Manual de Juegos para niños y jóvenes". Bonum, Buenos Aires, 1984

[22] Conde Gómez, Loreley 2010 Las formas de inclusión del cuerpo en actividades dentro de la escuela. Pag.4

Se realiza en un lugar y un tiempo en el que la zona del juego no es una realidad externa, ni una realidad interna, sino la brecha entre la fantasía y la realidad, en ese momento el juego se encuentra en un espacio potencial de creación, de elaboración de abstracción y por tanto en construcción del pensamiento simbólico.[23] Dando lugar a la construcción de nuestro esquema referencial

Los juegos reflejan y se adaptan al movimiento de los hechos históricos, al cambio, a la búsqueda, a estar abierto, dispuesto y se convierte en un proceso de intercambio con el otro, situación vital y fundamental para la construcción del sujeto.

En la situación de juego se permite cambiar de postura frente a las cosas y frente a los adultos y con los pares, además de promover movimiento y cambios físicos también es posible lo estructural desde la forma de hacerlo (cambiar y volver, entrar y salir, adentro y afuera de "lo real", descubrir cualidades, etc.). Esa capacidad humana nos enseña a cambiar de opinión y de modo de ser, nos enseña a abstraer los lugares a formar parte, a saber el limite entre el yo y el otro. A ensayar respuestas que necesariamente producen aprendizajes toda la vida.

Al decir de Winnicott[24] en el cruce de las dos zonas se da un nuevo ordenamiento producido por la acción misma del juego. Ese momento irrepetible es el momento en el que el ser está presente, se encuentra en el aquí y el ahora. Logrando ser lo que esencialmente es, sin presiones, sin condicionamiento, sin máscaras, sin objetos pre-estructurados.

Se genera por tanto un momento de ruptura en lo simbólico convencional (un palo es un caballo), pasando por un necesario caos que desorganiza para volver a crear, crear un mundo, otra manera de ser. Crear para sí y por consecuencia para su entorno; por tanto podremos abstraer nuevos símbolos, donde es posible crear entre la fantasía y la realidad un nuevo orden social

Los estudios en la creatividad y la lúdica, permiten revalorizar el juego, fundamentar su episteme y re-valorizarlo como estrategia pedagógica para acompañar en el proceso de incorporación del saber.

Nos parece interesante abordar otra dimensión del juego desde el libro de Alberto Ivern publicado en 1996, donde se presenta con una pregunta en el titulo de su libro "¿A que

[23] Winnicott, D (1996) "Realidad y Juego", Barcelona. Editorial Gedisa
[24] Ibid

jugamos?" En él va ensayar respuestas a esa pregunta, donde analiza diferentes enfoques y realiza una propuesta: La "Pedagogía del acompañamiento". Presenta el uso del juego como estrategia de acompañamiento para con los educandos en la educación no forma. Hace énfasis en la propuesta pedagógica dirigida a aquellos que han sufrido múltiples abandonos y expulsiones hacia los márgenes; y que el sistema educativo no ha podido atender y menos aún revertir. No se ha podido encontrar una propuesta educativa acorde con las diversas realidades y necesidades de los sujetos. Alberto Ivern define: *"El juego es un permiso de vivir "plenamente" en un clima y un ámbito de aprendizaje participativo y creativo en el cual educadores y educandos intentan construir un vínculo de mutuo respeto y enriquecimiento en el que cada jugador pueda descubrír y alcanzar objetivos deseados*"[25]

Según el autor creando un ambiente adecuado, la propuesta pedagógica le permite llegar a una comprensión de si mismo desde la relación con el otro y los otros. Propone un proceso que haga énfasis en fomentar en los sujetos la posibilidad de obrar con pares y ensayar sus propios proyectos. Analiza modalidades y técnicas que favorecen la integración en el mundo social y laboral, modelando sujetos fuertes y flexibles, dispuestos al cambio como sujeto activo.

Alberto Ivern define al juego como un permiso; el permiso que se da uno mismo para vivir en plenitud. El momento vivido en forma muy seria (importante) y alegre (emoción). Seria por lo que implica estar totalmente involucrado y la alegría hace referencia a un estado de animo que favorece al bienestar.

A su vez entendemos que los "permisos" que genera el juego, si van con un acompañamiento afectuoso de quien es afectado por el otro, puede llevar a una construcción de subjetividad armónica. Quien es acompañante plural, genera una disposición a la apertura en los encuadres de la función docente.

Retomamos esta idea al decir de Iverm: "educadores *y educandos intentan construir un vínculo de mutuo respeto y enriquecimiento en el que cada jugador pueda descubrir y alcanzar objetivos deseados"*[26]. Reconoce los actores en sus distintos roles, respeta la formulación de objetivos diferentes en la asimetría de roles, en el que entiende que hay finalidades diferentes en esa acción, en el que intervienen educador y educando. Predispone a

[25] Iverm, Alberto (1996) ¿A que jugamos? El juego como estrategia de enseñanza y aprendizaje. Bonum B. A Argentina

[26] Ibid

un aprendizaje único e irrepetible en un clima que integra y es integrador e integral.
La justificación de los juegos radica en su misma intensidad, en cierta fascinación perturbadora que producen trasgresión, fuera de lo "normal", estableciendo, promoviendo aspectos que darán lugar a resoluciones para establecer un orden, donde puede pensarse que puede dar lugar a un nuevo orden. Experiencia que se experimenta con todo el cuerpo, presente en él.

Síntesis

Al lector no le resultará difícil deducir nuestra convicción de que es tiempo que la educación se reconozca, como una experiencia de educarse con el otro. El otro como co-actor, como posibilidad y no como amenaza; reconocerse con la posibilidad de generar encuentros y formas colectivas de accionar, reforzando y facilitando redes de ínter subjetividades. Implica una liberación del sujeto, el otro no es algo en concreto, sino alguien en movimiento, un otro dialógico y dialogante: "*No hay experiencia, por tanto, sin la aparición de un alguien, o de un algo, o de un eso, de un acontecimiento en definitiva, que es exterior a mi, extranjero de mi, extraño de mi, fuera de mi mismo, que no pertenece a mi lugar, que no está en el lugar que yo le doy, que está fuera de lugar"*(Larrosa, 2006, p.2)[27]. El otro es alguien que me transforma íntegramente.

V. - BIBLIOGRAFÍA

- Bruner, J (1997) *La Educación Puerta de la Cultura*. Editorial Aprendizaje Visor. Madrid
- García de Bertolacci, Ángela Francisca, *La Libertad Trascendental en la Subjetividad.* Estudio acerca del fundamento de la Antropología en Antonio Millán-Puelles. Tesis doctoral defendida en 2005
- Ivern, Alberto (1996) *¿A que jugamos? El juego como estrategia de enseñanza y aprendizaje*. Bonum B. A Argentina
- Le Bretón, David, (1999) *Antropología del cuerpo en la modernidad*. Editorial Nueva Visión. Buenos Aires Argentina

[27] Ibid

- Naval Durán, C. Altarejo, F (2000) *Filosofía de la Educación .Educación*. Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Navarra. España
- Pérez Aguirre, Luis y Rinderkecht, Patricia 1984 "Manual de Juegos para niños y jóvenes". Bonum, Buenos Aires
- Rodríguez Jiménez, R (2004) *La producción de cuerpos en el espacio escolar. Miradas pedagógicas al problema de la igualdad y la pobreza*.
- Trabajos realizados en el marco del curso de Prospección de la realidad educativa (Licenciatura en Ciencias de la Educación): "*La construcción de Escenarios según Rodrigo Arocena en dos áreas: El Lugar del "Cuerpo/Sujeto" en el ciclo básico único."*
- Winnicott Donald W (1996) *Realidad y Juego*. Editorial Gedisa

Revistas consultadas

Revista electrónica internacional de la Unión Latinoamericana de entidades de Psicología. Subjetividad, Complejidad y Educación (2001) Albertina Mitjáns Martínez (Ph.D) amitjans@terra.com.br Universidad de Brasilia (Brasil).

Castiblanco Ramírez, Iván. 2006 ¿Quien es el otro? Artículo Publicado en revista digital

JOGOS TEATRAIS: EXERCITANDO A CORPOREIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR

NEVES, Ângela Balzano[1]
Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

Eixo Temático: Corpo e a escolarização

Resumo: A escola proporciona um espaço de construção de conhecimentos e valores para o relacionamento social. Nela, convivemos com diversidades culturais que precisamos lidar diariamente. Torna-se indispensável reconhecer e aprender a buscar formas de acolhimento para lidar com as diferenças. Atitudes, hábitos e comportamentos juvenis são reveladores de novas culturas. É necessário que se valorize no âmbito escolar o conhecimento e a forma de expressão de cada aluno, pois sabemos que muitas manifestações são ignoradas e rejeitadas pela escola. Este exercício de coexistência social contribui para a formação da identidade pessoal e identidade coletiva, promovendo a socialização através da colaboração e interação com outros jovens. Ampliar a cultura corporal do movimento através da construção de ambientes em que o aluno possa participar expressando sentimentos, afetos e emoções deveria ser uma proposta presente na educação contemporânea. A partir do projeto extra-classe "Oficina de Jogos Teatrais" procuro ampliar as possibilidades do uso do corpo nas inter-relações com o espaço escolar. Desenvolvo o projeto desde 1998, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Teresinha, na cidade de Pelotas/RS. A partir deste texto tenho por objetivo apresentar o percurso deste trabalho e a relevância na vida escolar dos alunos que vivenciam experiências com os Jogos Teatrais.

Palavras- chave: Arte; Corporeidade; Jogo Teatral

Abstract: The school provides a space for building knowledge and values to social relationship. In it, live with cultural diversities that we must deal with daily. It is indispensable to recognize and learn to seek ways to care for dealing with differences. Attitudes, habits and behavior of teenagers are revealing new cultures. We need to be valued in the school knowledge and expression of each student, because we know that many events are ignored and rejected by the school. This exercise of social coexistence contributes to the formation of personal identity and collective identity, promoting socialization through collaboration and interaction with other young people. Expand the body culture movement by building an environment where the student can participate expressing feelings, emotions and affections should present a proposal in contemporary education. From the extra-class project "Theater Games Workshop" Seeking to expand the possibilities of using the body in the inter-relationship with the school environment. Develop the project since 1998 in the Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Teresinha, in the city of Pelotas, RS. From

[1] Acadêmica do Mestrado na linha de pesquisa Cultura Escrita, Linguagens e Aprendizagem na FaE- UFPel. Especialista em Metodologia do Ensino e da Pesquisa em Arte. Atua na rede pública de ensino como professora de Artes Visuais. E-mail: angelabalz@yahoo.com.br

this text I present and discuss the course of this research and relevance in the lives of pupils who experience experiences with Theater Games.

A limitação do uso do corpo no espaço restringe a criatividade e a expressividade do aluno, provocando um reducionismo da sua potencialidade perceptiva e consequente atuação no mundo. Para Merleau-Ponty (1989), o corpo possibilita formas de aprendizagem e funciona como agente do conhecimento. Para tanto, o espaço educacional precisa ser vivido e construído pelos alunos por meio da atuação corporal.

Figueiredo (2006) conclui que no modelo educativo atual ainda se despreza a linguagem corporal. O autor entende que o modelo se pauta pelos sentidos abstratos sem estabelecer relações com as experiências fundamentais de cada educando, ocasionando um ensino vazio de significados.

Os alunos ainda hoje têm um espaço muito reduzido de atuação física dentro da sala de aula. Isto acontece devido aos materiais que integram este ambiente: classes, cadeiras e sua disposição no espaço, além das relações que se estabelecem entre as pessoas que vivenciam o espaço da sala de aula, notadamente influenciadas pela configuração do ambiente. Estes elementos e relações cerceiam seus movimentos, impedindo que o estudante possa ocupar este espaço de uma forma mais criativa. Sabe-se que a criatividade envolve o imaginário o qual "dependerá da maneira como arranjamos nossos anseios e necessidades" (PERES, 2004), incorrendo na expressão das subjetividades e recriação do mundo como um espaço de otimização vital.

A educação através da arte possibilita que cada estudante tenha oportunidades de trabalhar a sua sensibilidade com o mundo de uma forma integral. As vivências corporais que envolvem a ludicidade e a alegria colaboram para a concretização educativa.

Como educadores devemos ativar nas novas gerações a dimensão estética e artística para construir sujeitos mais plenos, que possam se relacionar com o mundo não apenas aos modos instrumentais e cientificistas, mas também adquirir os modos sensíveis de captação do real, conforme as idéias apresentadas por Duarte Jr. (1983).

A expressão está pautada na manifestação dos sentimentos relacionados às vivências. As relações estabelecidas pelas sensações e sentimentos são explicitadas nos fatos experienciados por todos nós, manifestando níveis de inter-relações e respeito pelo outro como legítimo na sua convivência, segundo conceitos de Maturana (1998).

Para Duarte Jr. (1983) o conhecimento humano é adquirido através daquilo que é vivido e o que é simbolizado. Na abstração das práticas cotidianas, podemos agir nas novas

situações baseadas nas nossas experiências passadas. A mente é seletiva. Aprendemos apenas aquilo que tem relação com nossos valores. O que ensinamos na escola só vai tornar-se aprendizagem no momento que adquirir um significado para o aluno.

A primeira impressão que temos do que vivenciamos é emocional, sensitiva, depois elaboramos nossos sentimentos de uma forma racional. O ensino através da Arte implica numa aprendizagem estética sobre os valores, sentimentos e significações de cada indivíduo. Assim, a finalidade

> da arte-educação deve ser, sempre, o desenvolvimento de uma consciência estética, [...] significa uma capacidade de escolha, uma capacidade crítica para não apenas se submeter à imposição de valores e sentidos, mas para selecioná-los e recriá-los segundo nossa situação existencial (DUARTE JR,1983, p.73).

A aquisição do exercício de uma percepção crítica do mundo atual pode ajudar o aluno a criar condições de perceber o seu comprometimento na melhoria da vida de todos, partindo de si próprio. Para Freire (2004), a percepção crítica envolve a aprendizagem e esta não serve somente para a adaptação à realidade, mas para a transformação e intervenção humana no mundo. É de fundamental

> importância repensar o corpo na educação; mas entendemos que esse corpo deve construir-se socialmente, assim como os conhecimentos devem buscar novas formas de relações sociais, em que o homem possa constituir-se como pessoa capaz de lançar-se para fora de si, interferindo no mundo (FIGUEIREDO, 2006 p. 40).

A partir dos Jogos Teatrais o aluno pode se relacionar corporalmente com o mundo. Um novo olhar se cria em relação ao grupo, ao espaço e ao tempo (fig. 01). As possibilidades de observação e percepção podem se ampliar através das atividades propostas.



Figura 01 – Alunos criando personagens a partir do Jogo Teatral

Os Jogos Teatrais proporcionam o desenvolvimento dos sentidos corporais necessários ao desenvolvimento de nossas percepções em relação aos outros, aos espaços e

ambientes em que interagimos, colaborando para o exercício da corporeidade no ambiente escolar.

Através do faz-de-conta as crianças estabelecem conexões entre a sua subjetividade e o mundo exterior, exercitando processos mentais importantes para o seu desenvolvimento. Cada indivíduo no momento do jogo tem a sua maneira específica, particular de se manifestar corporalmente. Assim, a atuação da corporeidade na vida escolar pode se concretizar através do Jogo Teatral.

O Jogo Teatral é um sistema de aprendizagem da linguagem do teatro baseado na improvisação e fundamentado didaticamente nas intervenções da professora norte-americana Viola Spolin. O Jogo Teatral apresenta três fases: a primeira é composta pela instrução do jogo , que é dada para os jogadores (alunos) por um orientador (professor). Na segunda fase os jogadores (alunos) têm um problema de natureza cênica a ser experimentado, que se chama foco e por fim, na terceira fase é realizada uma avaliação de todo o processo do jogo por todos, incluindo a platéia. Santos concebe que Spolin entende a

> aquisição da linguagem teatral como conquista individual que ocorre na interação de cada "aluno-ator" e do grupo, ao enfrentarem coletivamente os problemas de atuação propostos na prática dos jogos teatrais; os seus princípios revelam que o processo de aprendizagem da linguagem do teatro se relaciona ao desenvolvimento intelectual global do indivíduo, que inclui aspectos cognitivos, morais, afetivos e estéticos (2004, p.53).

Essa visão de educação implica na construção de uma proposta pedagógica sem soluções pré-moldadas, considerando o aluno como protagonista no processo teatral. Para Spolin (2005), no jogo existe um problema a ser resolvido, que é a essência do Jogo Teatral: comunicar algo a alguém. Essa comunicação se dá a partir da intencionalidade do gesto. O corpo comunica através de todo o conhecimento corporal aprendido e se manifesta

> no grupo, percebendo a educação do sujeito, hoje [e] sua dimensão imaginativa, emotiva e sensível. [Assim], sua corporeidade deve ser colocada como origem de todo projeto que vise educá-lo e a fortalecê-lo como princípio da vida em sociedade (DUARTE JR, 2006, p. 139).

As atividades teatrais proporcionam além de uma aprendizagem individual, também uma aprendizagem coletiva. O outro é fundamental no processo do jogo, é com ele que os alunos aprenderão a ouvir, a acolher e a ordenar opiniões, aprendendo a respeitar as diferentes formas de manifestação (BRASIL, 1998). A solução

> do problema [que surge na dinâmica dos Jogos Teatrais] implica no esforço dos jogadores para chegar até o desenlace e a improvisação espontânea de ações, para vencer o imprevisto. Esta concentração de atenção gera energia e estabelece a relação direta com os acontecimentos e com o parceiro. (KOUDELA, 1984; p. 48)

Desta forma, cria-se além de um trabalho coletivo, uma metodologia que coloca o sujeito como centro do seu processo de formação e aprendizagem, valorizando suas experiências por meio das vivências teatrais. O aluno, como sujeito do processo educativo terá possibilidades de expressar suas vivências na medida em que a escola proporcione ambiente fértil para sua realização pessoal.

A oficina de Jogos Teatrais numa proposta extraclasse na escola possibilita a inter-relação entre estudantes de diferentes adiantamentos, a experiência

> com este tipo de agrupamento, que reúne sujeitos de idades e séries escolares distintas, tem demonstrado excelentes resultados no desenvolvimento cultural e crescimento pessoal dos educandos, estimulando-os a romperem os preconceitos entre séries, comuns na cultura escolar, e a diversificarem seu círculo de amizades e de trocas de experiências (JAPIASSU,1998).

A vivência dos alunos são problematizadas e refletidas por meio dos Jogos Teatrais, oportunizando uma possibilidade de transformação e compreensão da realidade vivida.

Colocar-se no lugar do outro implica o exercício da compreensão e solidariedade, da construção de um espaço escolar, com suas subjetividades, multiplicidades e diferenças de opiniões e/ou expressões. A interlocução entre educador e educando possibilita processos de comunicação, socialização e respeito às diferenças que asseguram uma obra ética, conforme conceitos de Freire (2004). A vivência da corporeidade promove a interlocução educativa.

O corpo é a ferramenta fundamental para o exercício dos Jogos Teatrais. A partir do jogo ocorre o incentivo a construção de um ambiente acolhedor que permite ao aluno sentir-se livre para explorar o movimento e a expressão física, facilitando a realização do objetivo proposto pelo jogo (fig. 02).



Figura 02 – Alunos exercitando as inter-relações com o grupo

Para Santin (1987) o cerne de qualquer manifestação e possibilidade expressiva encontra-se no corpo e nos seus movimentos. O corpo amplifica o universo humano.

Existem duas realidades corporais para o estudante: aquela que ele constrói fora da escola na qual transmite alegria, vivacidade e aquela que aprende na escola. Os gestos corporais

> não são aleatórios, mas precisos, mecânicos [...] a ênfase na formalidade técnica da ação corporal, no rendimento, na objetividade do movimento e não na subjetividade, na relação interpessoal, em que o afeto é um dos elementos de coesão, o estarem juntos (FIGUEIREDO, 2006, p. 34).

Compartilho com Figueiredo estas reflexões que sempre fizeram parte de minha prática pedagógica; a partir delas propus um projeto extraclasse denominado Oficina de Jogos Teatrais no ano de 1998.

Desenvolvo o projeto extraclasse "Oficina de Jogos Teatrais" na Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Teresinha, onde trabalho como professora efetiva de Artes Visuais. O projeto é oferecido aos alunos do ensino fundamental. O objetivo do projeto é proporcionar aos alunos o conhecimento da linguagem teatral, possibilitando oportunidades expressivas diferenciadas do que geralmente ocorre na escola. A partir de ambiente e horário próprios para a realização da atividade, inventamos momentos e espaços recriadores das suas práticas vivenciais. A proposta dos jogos não prioriza apenas o estético, os elementos teatrais, também proporciona um espaço em que o aluno traga seus anseios, suas experiências de vida para serem trabalhadas nas atividades teatrais. Ao final das atividades, é proporcionada uma análise individual e grupal das cenas para que possam aprender, observando o outro e a si mesmos em relação às regras propostas no início de cada jogo. Este exercício é feito a partir do momento em que os alunos avaliam os seus desempenhos desenvolvendo a prontidão para escutar a opinião alheia (fig. 03)


Figura 03 – Alunos debatendo após um jogo teatral

As apresentações sempre foram feitas no momento em que os grupos sentiram necessidade de mostrar seu trabalho, chamando a comunidade escolar para prestigiar suas criações, sem vínculos com apresentações em festas escolares ou outras quaisquer (fig. 04). As práticas teatrais de apresentações em datas comemorativas reforçam os estereótipos culturais, que segundo Santos (2003), somente colaboram para perpetuar formas reprodutivas e empobrecidas de teatro. Vivenciando a liberdade de escolha, os alunos percebem a escola como um ambiente acolhedor que valoriza os seus interesses e opiniões, promovendo outro olhar sobre a escola, através das inter-relações no grupo.


Figura 04 – Alunos apresentando Teatro de Sombra para a comunidade escolar

Passaram vários alunos por este projeto até o presente momento, oportunizando experiências de tempos de interesses, possibilidades e permanência no grupo. Neste período

busquei ler e fazer cursos de formação docente na tentativa de dar embasamento às minhas práticas. Com a intenção de ouvir os alunos, pais, professores e outros componentes da escola, realizo constante pesquisa de campo com o apoio de material bibliográfico. Procuro investigar o que cada um tem a dizer sobre o que está vivenciando, percebendo, observando e ouvindo e que compõem as suas histórias pessoais.

Estas percepções são registradas através de gravações sonoras, vídeos, fotografias e avaliações escritas (fig. 05). As reflexões decorrentes das atividades buscam esclarecer dúvidas sobre os processos de ensino e aprendizagem que proporcionam acréscimos pedagógicos a minha prática. Percebi que no jogo teatral o aluno se revela de uma forma integral, utilizando a voz, o gesto e a mímica. A corporeidade pode ser manifesta percebida e, portanto, descoberta na construção da aprendizagem ao longo da existência. A escola deve, então, propiciar experiências educativas para que o aluno possa desenvolvê-las e enriquecer sua bagagem de vida e cultura.



Figura 05 – Alunas fazendo avaliação sobre as aulas

Referências

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte.** Brasília: MEC/SEC, 1998.

DUARTE JR, João Francisco. **O Sentido dos Sentidos:** a educação (do) sensível. 4. ed. Curitiba: Criar Edições, 2006.

_____. **Por Que Arte-Educação?** Campinas: Papirus, 1983.

FIGUEIREDO, Márcio Xavier Bonorino. **Corporeidade na Escola:** Brincadeiras, jogos e desenhos. 4. ed. Pelotas: Ed. Universitária, UFPEL, 2007.

_____. **Educação:** Corporeidade nos Caminhos da Infância. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária, UFPEL, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JAPIASSU, Ricardo Vaz Ottoni. **Metodologia do Ensino de Teatro**. 7 ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

KENSKI, Vani. Múltiplas linguagens na escola. In: CANDAU, Vera Maria et al (Orgs.) **Liguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender.** 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 123 – 140.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos Teatrais.** 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 1984.
MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagens na educação e na política.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

MERLEAU-PONTY, Maurice. O Olho e o Espírito. In: **Textos selecionados.** São Paulo: Nova Cultural, 1989. Coleção Os Pensadores.

PERES, Lúcia Maria Vaz. **Imaginário: o "entre-saberes" do arcaico ao cotidiano.** Pelotas: Editora e Gráfica Universitária, UFPEL, 2004.

SANTIN, Silvino. Educação física, uma abordagem filosófica da corporeidade. Ijuí: Livraria Unijui Editora, 1987.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. **Brincadeira e Conhecimento do faz-de-conta à representação teatral.** 2 ed. Porto Alegre – RS: Editora Mediação, 2004.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro.** 4 ed. Traduzido por Ingrid D. Koudela. São Paulo: Perspectiva. 2005.

OS EFEITOS DA TATUAGEM NA ESCOLA: UM OLHAR DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

VIANNA, Rafael Marques[1]
SILVA, Méri Rosane Santos da[2]

Eixo Temático: Corpo e a escolarização

Resumo: A tatuagem está presente nos mais diversos âmbitos de nossa sociedade e, deste modo, marca também os corpos de alguns professores. Esta pesquisa se focou nos efeitos que a tatuagem produz especificamente nos professores de Educação Física escolar, levando em consideração o contexto que cerca estes profissionais na escola. Para tal, foram entrevistados professores de Educação Física tatuados, não tatuados e alunos. A metodologia de pesquisa utilizada foram análises das narrativas e os instrumentos de coleta de dados foram entrevistas semi-estruturadas. Deste modo, foi possível atingir o objetivo central desta pesquisa, que era investigar os efeitos produzidos, no local de trabalho, pelo uso da tatuagem pelos professores citados. Os resultados encontrados mostraram que tais efeitos não afetam de maneira negativa as relações de trabalho dos professores de Educação Física escolar tatuados.

Palavras- chave: tatuagem; professor educação física escolar; empregabilidade.

Abstract: The tattoo is present on the most several scopes of our society, and in that way, marks also the bodies of some teachers. This research focused on the effects that the tattoo produces specifically in scholar Physical Education teachers, considering the context that surrounds those professionals on school. For such, tattooed and non tattooed Physical Education teachers, and students were interviewed. The research methodology used were analyses of narratives, and the data collection instruments were semi-structured interviews. Thus, it was possible to achive the central objective of this research, which was investigate the effects produced, on the workplace, by the use of tattoos by the quoted teachers. The found results showed that such effects don't affect on a negative way the work relations of tattooed scholar Physical Education teachers.

Keywords: tattoo; scholar physical education teacher; employability.

1. Introdução

Na sociedade contemporânea podemos observar uma nova tendência relativa ao embelezamento do corpo humano. A tatuagem[3] que antigamente em nossa sociedade caracterizava parcelas da população consideradas marginais, tais como motoqueiros, ex-presidiários e marinheiros, tornou-se um adorno moderno ao corpo. Entretanto, apesar da tatuagem atualmente ser uma prática comum do dia-a-dia, ainda existem questões a serem respondidas no que diz respeito às reações que esta pode causar, principalmente, no local de

[1] Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal de Rio Grande – FURG.
[2] Doutora do Instituto de Educação da FURG. Professora do Programa de Pós Graduação Educação em Ciências: química da vida e saúde.
[3] Segundo Le Breton (2003), tatuagem é uma marca inscrita na própria pele, utilizando injeções de matéria colorida na derme.

trabalho da pessoa tatuada. Existe um discurso[4] no senso comum de que a tatuagem exerceria uma influência negativa em relação à empregabilidade, em especial, nas escolas, ou seja, que o uso da tatuagem pelos professores impediria o acesso deste profissional ao mercado de trabalho.

Para problematizar tais inquietações, a presente pesquisa se focou nos efeitos que a tatuagem produz no local de trabalho de professores de Educação Física escolar que sejam tatuados. Para isto, foi investigado que tipo de reação poderia existir por parte de alunos, professores e de gestores em relação ao professor de Educação Física tatuado, no âmbito escolar de uma instituição pública e de uma particular. Além disso, procurou-se: analisar o processo histórico da constituição da tatuagem como um adorno corporal na nossa sociedade; investigar se os professores de Educação Física perceberam, entre os membros da comunidade escolar, alguma reação pelo uso de tatuagem; discutir se a tatuagem foi ou tem sido um fator importante na questão da empregabilidade; e também analisar se esta relação entre a empregabilidade e o uso de tatuagens é o mesmo na escola pública e na particular.

2. A investigação

A pesquisa utilizou a entrevista semi-estruturada como instrumento para a coleta de dados. Foi usada esta ferramenta por proporcionar uma relativa liberdade para as respostas dos entrevistados, mas sem perder o norteamento necessário para buscarmos os objetivos propostos na pesquisa. Deste modo, a pesquisa caracteriza-se como uma investigação qualitativa, que possibilitou uma análise dos dados recolhidos.

Como metodologia de pesquisa foram utilizadas análises das narrativas. Esta metodologia foi escolhida, pois é através dela que conseguiremos compreender melhor o processo histórico no qual o sujeito está inserido. O pesquisador precisa se inserir, ou já estar inserido, no contexto do objeto de pesquisa, pois "trabalhar com narrativas na pesquisa e/ou no ensino é partir para a desconstrução/construção das próprias experiências tanto do professor/pesquisador como dos sujeitos da pesquisa e/ou do ensino" (CUNHA, 1997). É importante salientar que o pesquisador que utiliza essa metodologia acaba fazendo parte do processo de construção das experiências relatadas. O sujeito da pesquisa dialoga com o pesquisador e, nisto, as experiências são compartilhadas e reconstruídas (AXT E MARASCHIN, 1999).

[4] Silveira (2005) mostra em seu estudo uma preocupação dos jovens em se tatuar em locais de difícil visualização no dia-a-dia, pois, segundo estes, a tatuagem pode influenciar no futuro profissional deles.

Os sujeitos da pesquisa foram três professores(as) de Educação Física escolar, tatuados(as) e que atuam em escolas públicas do município de Rio Grande – RS. Além destes, foi entrevistada uma aluna de Educação Física, do último semestre, tatuada, que trabalha como professora em duas escolas particulares, na mesma cidade. Também foram entrevistados um aluno e um professor de Educação Física, não tatuado, de cada uma destas escolas citadas.

3. A tatuagem, os professores e a empregabilidade

A tatuagem "por muito tempo foi associada à *primitividade* daqueles que a ela recorriam" (LE BRETON, 2003, p. 35). Entretanto, esse tipo de modificação corporal é uma marca ligada a uma infinidade de significações, dependentes do contexto em que a pessoa que as possui está inserida. Segundo Carvalho e Kurek (2005), estudos apontam para a ideia de que este tipo de marcação corporal estava inserida no contexto de civilizações antigas, tais como o antigo Egito, em tribos na Oceania e na Ásia. Pode-se ver que existem muitas variações para os significados das tatuagens desde a utilização como estratégia de embelezamento até a demarcação de poder. O ponto comum entre todas estas variações pode ser apontado no fato de que a tatuagem dá significado ao corpo (CARVALHO E KUREK, 2005).

Segundo Pérez (2006), no Ocidente, a tatuagem foi trazida por marinheiros, principalmente das ilhas do Pacífico e, posteriormente, foi adotada pelos setores marginais das cidades, como prostitutas e soldados, mas principalmente entre presidiários. Deste modo, ela passou a ser estigmatizada, ligando-a a pessoas que vivem *fora-da-lei*. Então, a tatuagem foi adotada por grupos que queriam demarcar ou questionar os valores considerados *normais*, tentando romper com as regras sociais e se posicionar marginalmente nesta sociedade. Tais grupos, como *hippies*, *punks*, motoqueiros e roqueiros, foram os responsáveis pela difusão da tatuagem na mídia.

No Brasil, de acordo com Marques (1997), a tatuagem está presente desde o descobrimento, nos indígenas. Manteve-se presente entre os séculos XVIII e XIX, com a marcação dos escravos e a chegada de marinheiros britânicos tatuados. Já no século XX, a partir da década de 50, começa uma difusão da tatuagem no país, culminando na disseminação das imagens de corpos tatuados dos surfistas do Rio de Janeiro nos anos 70. E em 1980 surge a primeira loja moderna de tatuagem, em Ipanema no Rio de Janeiro. Segundo Pérez (2006), a partir dos anos 1980, a imagem em relação à tatuagem começa a mudar. Com a abertura de modernos estabelecimentos de tatuagem, a utilização de equipamentos

descartáveis e uma conseqüente profissionalização dos tatuadores, melhorou-se, também, a técnica de realização. Estes fatores fizeram com que a tatuagem passasse a ser vista como uma obra de arte.

Atualmente podemos ver a tatuagem disseminada em todas as camadas da sociedade. Ela deixou de ser uma marca de sua posição social e passou a ser um adorno corporal. "A tatuagem contemporânea apresenta-se como um sistema agregador social, onde o que importa é ser tatuado, estar por dentro, mesmo não sabendo do quê e para quê. Além disso, não há imposição: o cliente é livre para escolher o motivo, fazer e refazer a tatuagem" (RAMOS, 2005, p. 101). As tatuagens estão presentes nos mais diversos grupos e as imagens que são tatuadas variam, sem necessariamente caracterizar determinado grupo, perdendo assim sua identidade de marginalização do corpo, característica das tatuagens antigas. Para Ramos (2005), isto é efeito de uma "cultura híbrida"[5], em que estão inseridas as mais diferentes culturas, resgatando suas imagens e as utilizando, resultando assim em uma nova cultura.

No que diz respeito ao corpo do professor de Educação Física, existem questões a serem debatidas sobre qual a relação entre o corpo deste professor e o contexto onde este trabalha. Embora trate de uma pesquisa realizada com professores de Educação Física de academias, Espírito Santo e Mourão (2006) fazem uma discussão sobre a ideia de corpo destes professores em ambientes não-escolares. Segundo estes autores, a qualidade dos serviços prestados por estes profissionais está subordinada a um determinado modelo de corpo e de aptidão física:

> (...) uma questão do cotidiano do professor de educação física que trabalha em academia, que parece interessante ressaltar, é que, associado a uma estética corporal apropriada para o trabalho, ele deve também estar treinado para realizar aulas de ginástica localizada, aeróbica, spinning, entre outras, demonstrando exemplar aptidão. Essa situação leva-nos a desconfiar que o professor de educação física, hoje, tem de estar subordinado a uma moral de "vida regrada" para dar conta da profissão (ESPÍRITO SANTO e MOURÃO, 2006, p. 41).

Assim como esses autores, Vianna e Castilho (2002) afirmam que o corpo do professor é a sua ferramenta de trabalho, estando sempre visado pelos alunos e até mesmo mais exposto em certas movimentações corporais, principalmente no caso do professor de Educação Física. Deste modo, ressalta-se a importância do corpo do professor de Educação Física, e o papel que ele pode vir a representar no contexto escolar. É neste cenário que o corpo do professor de Educação Física tem sido relacionado com a questão da

[5] Ramos (2005) explica cultura híbrida como sendo algo que "seleciona, inventa e reinventa imagens a partir de diferentes culturas, mas que integra culturas díspares aqui e agora" (p. 101).

empregabilidade, ou seja, para que o mesmo tenha oportunidade no mercado de trabalho, postula-se que ele precise possuir um determinado modelo de corpo. No caso da Educação Física, apregoa-se que corpo e empregabilidade constituem-se elementos de uma mesma relação.

Gentili (1996) explica o termo empregabilidade como sendo "a capacidade flexível de adaptação individual às demandas do mercado de trabalho" (p.25-26). Ele também coloca que as políticas educacionais procuram se adaptar à necessidade do mercado de trabalho, se ajustando de acordo com as mudanças culturais que acontecem na sociedade. Não obstante, Shiroma e Campos (1997) ressaltam que a empregabilidade além da capacidade de estar empregado, também envolve outros fatores, tais como "idade, sexo, experiência prévia, rede de relações sociais, origem social, concepções, valores, aspirações, trajetórias de vida etc., que se tornam dominantes na conquista de um emprego, passando a constituir-se em um currículo oculto de formação de competências" (SHIROMA E CAMPOS, 1997, p. 27).

Também se pode ver a empregabilidade relacionada à qualificação profissional dos trabalhadores. Balassiano, Seabra e Lemos (2005) colocam que:

> A empregabilidade vem sendo diretamente associada à questão da qualificação profissional, sendo esta representada por um conjunto de atributos que incluem aspectos relativos à educação formal, à capacidade de aprender permanentemente, de empreender, além de um conjunto de atitudes como iniciativa, autonomia e versatilidade. Esses atributos garantiriam aos trabalhadores a decantada empregabilidade, isto é, a capacidade de permanecer no mercado de trabalho. (p. 4)

Deste modo, vemos que ao ligar o termo empregabilidade com os professores de Educação Física escolar e, por conseqüência, para este trabalho, a tatuagem, pode ser que exista uma relação impeditiva entre estes. Estas tatuagens poderiam manter representações já ultrapassadas, de marcação de grupos, de marginalização. Estas ideias poderiam ir de encontro aos termos descritos pela empregabilidade. Portanto, as tatuagens destes professores poderiam exercer uma impressão negativa à empregabilidade em escolas? E de que forma isto poderia ocorrer?

Louro (1995) relata que em documentos ligados à formação de professoras em escolas normais existiam certas regras para formatar os corpos destas. Tais documentos ensinavam "um jeito de ser, uma estética e uma ética, que procuravam harmonizar corpo e mente e acabavam por lhes conferir um *jeito de professora*" (LOURO, 1995, p. 67). E esta caracterização de corpos pode ainda estar presente nas escolas particulares atuais, pois em sua maioria constituem-se de ambientes com cunho religioso, levando em conta ainda idéias sobre as marcas corporais que possam corroborar com isto. Deste modo, ao contrário do ensino

público, em que os professores ingressam no sistema através de concurso público, o setor particular de ensino ainda retém algum poder de escolha em relação aos seus professores. Assim, relacionando as ideias apresentadas, deverá o corpo do professor estar adaptado às necessidades do mercado de trabalho, neste caso, do ambiente escolar?

4. Os relatos tatuados ou não

A primeira entrevista realizada foi com o professor A, tatuado, de 39 anos, atuante em escolas públicas há mais de dez anos. Segundo o entrevistado, nunca houve nenhum tipo de reação referente às tatuagens. O depoimento mostrou que as impressões sempre foram mais voltadas para a curiosidade. No que se refere à aula em si, o entrevistado relata que por participar ativamente das aulas, ele é visto como um colega dos alunos, que acabam achando normal o professor ser tatuado. Em relação a empregabilidade, o professor não se mostrou preocupado, relatou nunca ter sentido nenhum tipo de constrangimento devido às tatuagens, nem nada do tipo. Ele também afirmou que o fato de ter tatuagens não influenciou em nada na sua carreira de professor de Educação Física, tanto escolar como não-escolar. Além disso, demonstrou vontade de fazer mais tatuagens, confirmando sua ideia de que não existem problemas relacionados à tatuagem no meio escolar.

A segunda pessoa entrevistada foi a professora B, tatuada, de 34 anos, que atua em uma escola municipal de Ensino Fundamental, e também em uma escola de ensino infantil particular. Sua entrevista se mostrou em sintonia com a anterior, relatando apenas reações de curiosidade por parte dos alunos. Com relação aos efeitos produzidos nos colegas professores ela cita apenas curiosidade, igual a demonstrada pelos alunos. A professora também coloca que nunca teve problemas no que diz respeito à direção das escolas, tanto na pública quanto na particular.

A terceira entrevistada foi a professora C, 38 anos, atuante no Ensino Médio, de uma instituição federal. A professora comentou que apesar de possuir tatuagens grandes, estas aparecem apenas quando é realizado algum movimento ou quando usa alguma roupa voltada para o verão que acabam deixando a mostra pedaços da tatuagem. Ela ainda relata o fato das tatuagens também funcionarem como um elo de ligação com os alunos, mas que este não foi o motivo de ter se tatuado. No que diz respeito aos colegas professores e a direção, a professora coloca que nunca lhe comentaram nada, positiva ou negativamente.

A quarta entrevistada foi uma estudante do 8º semestre de Educação Física, que chamarei de professora D, tatuada, que atua como professora em duas escolas particulares. Ela relatou apenas reações de curiosidade por parte dos alunos, visto que apenas uma

tatuagem fica realmente visível. A estudante também seguiu a linha dos entrevistados anteriores, não relatando problemas ligados às tatuagens e às direções das escolas. Entretanto, ela demonstrou incerteza em fazer novas marcas corporais que ficassem visíveis.

Deste modo podemos ver que apesar de não ter nenhuma represália de forma explícita, em escolas particulares, mais precisamente em católicas, existe um receio no que pode vir a acontecer. A própria estudante relatou um momento de certa repressão por parte da direção, mas não em relação às tatuagens:

> "Um dia que eu fui com uma calça colada e uma blusa curta. Aí ela me comentou, de uma forma muito educada: *"Não me leva a mal, mas essa calça marca muito, não é o perfil da escola. Então se tu puder..."* Aí tá, tudo bem, né, vou me adequar. Mas não da tatuagem. Até por que não tem como tirar né? (risos)". (D)

As entrevistas com os alunos, tanto da escola pública quanto particular, seguiram o mesmo teor. Eles não demonstraram estranhamento com as tatuagens, independente do sujeito que é tatuado, professor ou não. Um deles, oriundo da escola pública, citou que apenas acharia estranho se o "professor fosse todo tatuado, tipo braço, perna, pescoço", mas acredita que não faria diferença na questão do ensino, apenas um impacto inicial. O aluno da escola particular relata que apesar de nunca ter tido aula com professores, de Educação Física ou outra disciplina, tatuados, ele conhece professores tatuados, do ensino não-formal, e que não vê diferença entre os professores, independente de ser tatuado.

Foram entrevistados dois professores não tatuados, ambos atuantes em escolas públicas e particulares, sendo o primeiro com mais de vinte anos de docência (Professor E) e o segundo com sua formação concluída em 2009 (Professor F). Os professores não tatuados entrevistados demonstraram a mesma opinião de não acreditar que existam relações entre a tatuagem e a questão da empregabilidade. Os dois professores entrevistados também relataram que trabalham, ou conhecem professores de Educação Física tatuados, e nunca presenciaram, ou foram informados, de reações negativas relacionadas às tatuagens destes.

Deste modo podemos ver que as ideias mostradas pelos entrevistados dialogam com as citadas anteriormente. Pode-se ver através dos relatos dos professores que se havia algum tipo de reação negativa, relacionado à tatuagem, ela já não existe atualmente. Os professores entrevistados relatam apenas a curiosidade pela tatuagem, tanto de alunos como de colegas professores. Tal fato talvez aconteça por este tipo de modificação corporal já estar completamente inserido na sociedade contemporânea. Conforme Ramos (2005) a tatuagem deixou de ser uma marca definidora de grupo como fora antigamente, e passou a ser uma

forma de expressão própria e legitimada socialmente. A pessoa tatuada não possui "compromisso com grupos ou sociedades, cada pessoa é gestor de si mesmo" (RAMOS, 2005, p. 101).

A importância do corpo do professor, citada por Vianna e Castilho (2002), principalmente no que diz respeito à relação entre professor e aluno, fica clara no discurso da professora C. Ela afirma que o seu estilo de vestir e agir, somado com as tatuagens, a aproxima dos alunos e estes se sentem mais confortáveis com ela. Isto corrobora com a ideia mostrada por Ramos (2005), em que ela coloca a tatuagem como um sistema agregador social, em que os tatuados acabam fazendo parte de um grupo específico, não mais com características sociais específicas, mas apenas tatuados. Esta ideia também é comprovada pela fala do professor A, que diz que a tatuagem, junto com seu modo de agir durante as aulas, o aproxima dos alunos, que não o viam tanto como um professor.

Apesar de não citar nenhum tipo de reação negativa em relação à tatuagem por parte da direção da escola, a professora D relatou um fato que confirma a tese de Louro (1995) no que diz respeito às escolas particulares. A professora entrevistada citou um caso em que lhe foi chamada à atenção sobre suas roupas. Louro fala sobre o "jeito de professora" (1995, p. 67), em específico as escolas religiosas, em que se espera um certo modo de se vestir e agir. O fato interessante disto é que a tatuagem, especificamente a tatuagem normalmente visível da professora em questão, não é vista como algo fora do normal, ao contrário do citado sobre a vestimenta, tida como inapropriada pela direção da escola. Além disto, a professora B, que também atua em uma escola particular, relata nunca ter existido nenhum tipo de reação negativa relacionado às tatuagens. E um dos professores não tatuados, que atua em escola particular, também demonstra o mesmo:

> "(...) nunca vi nenhuma restrição por parte de nenhuma direção de forma explícita junto ao grupo (...) também nunca ouvi queixa de ninguém sobre qualquer discriminação". (E)

Para resumir a questão da empregabilidade do professor de Educação Física tatuado, em que esta tatuagem poderia exercer algum tipo de influência nesta questão, retomo a fala do professor A, ao ser questionado sobre as reações das direções das escolas em que trabalha e trabalhou:

> "(silêncio) Hoje em dia é trabalho, velho. Vai demonstrar o trabalho mesmo ali, acho que tu não vai ser criticado por causa de uma tatuagem, de um piercing". (A)

Ressaltando desta forma que o trabalho do professor e seu compromisso pedagógico e profissional são mais importantes que uma marca corporal, e que esta não deve influenciar na empregabilidade do professor de Educação Física tatuado.

5. Conclusão

Podemos destacar que a tatuagem se tornou algo recorrente no cotidiano, e tido como usual. A tatuagem perdeu sua significação de momentos antigos, em que marginalizava os corpos marcados. E, além disso, é possível vê-la, com fulcro em outras atitudes, auxiliando na aproximação entre professor e aluno, construindo laços que possam vir a facilitar o ato de ensinar. Assim pode-se considerar a tatuagem como um "sistema agregador social", de acordo com Ramos (2005), em que a tatuagem atua como um auxílio ao entendimento entre professor e aluno, aproximando-os.

Deste modo, ser tatuado não se mostra como um empecilho ao mercado de trabalho do professor de Educação Física escolar. Não houve nenhum depoimento dos entrevistados que comprovasse possíveis impedimentos em relação a empregabilidade dos professores de Educação Física tatuados. Se existe algo neste sentido, especialmente nas redes particulares de ensino, é um fato que não pode ser averiguado por não ser algo exteriorizado e tornado público em momentos de seleção de professores. Assim, tomando as narrativas dos entrevistados é possível dizer que a ideia mencionada anteriormente de que a tatuagem poderia ser um impedimento ao mercado de trabalho, não se confirmou. E os efeitos produzidos pelas tatuagens em professores de Educação Física escolar se mostraram positivos, em momentos até mesmo auxiliando estes professores no ensino.

Para finalizar, ainda é preciso dizer que se fazem necessárias outras investigações mais específicas sobre o assunto. Por exemplo, a presente pesquisa focou-se apenas na cidade de Rio Grande – RS, e para obtermos resultados mais precisos, necessitaríamos estender a pesquisa para uma área mais abrangente, o que passa da competência de um simples trabalho de conclusão de curso. Portanto, são necessárias novas investigações sobre este assunto, pois apenas deste modo, possibilitar-se-á um maior entendimento na questão da tatuagem como uma forma de expressão corporal aceita socialmente e, em específico, no âmbito escolar.

REFERÊNCIAS

AXT, Margarete; MARASCHIN, Cleci. Narrativas avaliativas como categorias autopoiéticas do conhecimento. In: *Revista de Ciências Humanas*, Florianópolis: p.21-42, 1999. Disponível em:

http://www.lelic.ufrgs.br/portal/images/stories/narrativas%20avaliativas%20como%20categorias%20autopoieticas.pdf. Acessado em Novembro de 2009.

BALASSIANO, Moisés; SEABRA, Alexandre Alves de; LEMOS, Ana Heloisa. Escolaridade, salários e empregabilidade: tem razão a teoria do capital humano?. In: *Rev. adm. contemp.* Curitiba: v. 9, n. 4, Dez. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-65552005000400003&lng=en&nrm=iso. Acessado em Novembro de 2010.

CARVALHO, Lucas Prado; KUREK, Deonir Luis. Subjetividades em corpos coloridos: primeiras aproximações com o universo da tatuagem. In: *XIV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e I Congresso Internacional de Ciências do Esporte*. Porto Alegre: Anais XIV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e I Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 2005.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-Me Agora!: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. In: *Revista da Faculdade de Educação.* São Paulo: v. 23, n. 1-2, Janeiro 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100010&lng=en&nrm=iso. Acessado em Novembro de 2009.

ESPÍRITO-SANTO, Giannina do; MOURÃO, Ludmila. A auto-representação da saúde dos professores de educação física de academias. In: *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas: v. 27, n. 3, maio 2006. Disponível em: http://www.rbceonline.org.br/revista/index.php?journal=RBCE&page=article&op=view&path%5B%5D=73. Acessado em Novembro de 2009.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomáz T. da e GENTILI, Pablo. *Escola S. A., quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996. p. 09-49.

LE BRETON, David. *Adeus ao corpo:* antropologia e sociedade. Campinas: Papirus, 2003.
LOURO, Guacira Lopes. A escola e a pluralidade dos tempos e espaços. In: *Escola básica na virada do século*: cultura política e currículo. Porto Alegre: FACED/UFRGS, 1995. p. 64-69.
MARQUES, Toni. *O Brasil tatuado e outros mundos*. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

PÉREZ, Andrea Lissett. A identidade à flor da pele: etnografia da prática da tatuagem na contemporaneidade. In: *Mana.* Rio de Janeiro: v. 12, n. 1, Abr. 2006. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132006000100007&lng=en& nrm =iso. Acessado em Junho de 2009.

RAMOS, Célia Maria Antonacci. Tatuagem e globalização: uma incorporação dialógica em tempos de globalização. In: *Corpo, território da cultura*. São Paulo: Annablume, 2005. p. 91 - 102.

SABINO, César; LUZ, Madel. Tatuagem, Gênero e Lógica da Diferença. In: *Physis:* Revista Saúde Coletiva. Rio de Janeiro: 16 (2):251-272, 2006. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/physis/v16n2/v16n2a07.pdf. Acessado em Outubro de 2009.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima. Qualificação e reestruturação produtiva: um balanço das pesquisas em educação. In: *Educação & Sociedade*, Campinas: v. 18, n. 61, Dez. 1997. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301997000400002&lng=en&nrm=iso. Acessado em Setembro de 2010.

SILVEIRA, Alessandra Amaral. *As produções discursivas de jovens sobre as práticas do Body Modification*. Rio Grande: FURG, Dissertação de Mestrado do Programa de Pós Graduação Educação em Ciências: química da vida e saúde, 2010.

VIANNA, Angel; CASTILHO, Jacyan. Percebendo o corpo. In: *O corpo que fala dentro e fora da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 17-34.

PENSANDO O CORPO E AS SUBJETIVIDADES COMO PROPOSTA CONTEMPORÂNEA NA EDUCAÇÃO DAS ARTES VISUAIS

NEUSCHARANK, Angélica
MOSSI, Cristian Poletti
Universidade Federal de Santa Maria

Eixo Temático: Corpo e a escolarização

Resumo: O presente artigo busca trazer os interstícios vivenciados durante as práticas docentes propostas na disciplina de Estágio Supervisionado pelo curso de Artes Visuais-Licenciatura Plena em Desenho e Plástica, UFSM, bem como as relações estabelecidas entre a mesma com o projeto PIBID. Pontuando questões que reverberaram no momento de feição do projeto de ensino e pesquisa durante a disciplina Prática Educacional IV, assim como os diálogos estabelecidos por uma turma do ensino fundamental durante um semestre e o trabalho em andamento que venho desenvolvendo no ensino médio. Nesse sentido, trabalhar o corpo e as subjetividades enquanto proposta contemporânea dentro da sala de aula implica em contextualizar o corpo composto por inúmeros sentidos e relações que se constroem juntamente com experiências e vivências do cotidiano. Proponho esse pensar do corpo a partir da Greiner e da Villaça, conceituando subjetividades pelos entrelaçamentos de diversos autores entre eles Hernandèz, que contribui por sua vez, ao olhar da educação das artes visuais na contemporaneidade, assim como Franz e Martins.

Palavras-chave: artes visuais, corpo, subjetividades.

Abstract

The present paper aims to show the intervals experienced during the teaching practices of the apprentice discipline in the Visual Arts – Full Licentiate in Drawing and Plastic, UFSM, as well as, the relations established between this paper and the PIBID project. Pointing out questions that reverberated on the Education and Research's project application during the IV Educational Practice and the dialogues established by a elementary level class during a week, and also the in-construction work that I have been developing in high school level. Thus, working with the body and its subjectivisms as a contemporary proposition inside the classroom implies to contextualize the body composed of various meanings and relations that are constructed along with experiences livid in everyday life. I proposed to think the body according to Greiner and Villaça, conceptualizing subjectivisms by the interrelation of various authors such as Hernandèz, that contributed by looking at the teaching of visual arts in the contemporary times, as Franz and Martins did.

Keywords: visual arts, body, subjectivity.

Percepções da docência: as origens e caminhos percorridos.

Partindo dos dois dispositivos que permeiam esta escrita, falar do corpo e das subjetividades se torna indispensável para entender que caminhos foram lançados nesta prática docente. Nesse sentido, a relação do corpo com a produção da subjetividade abordada não se trata somente de uma compreensão contemporânea, mas de uma percepção dentro das artes visuais tidas por diferentes campos de estudos, e dentre estes inicio com as pontuações feitas por Villaça (2007, p. 56) que perpassam certo trajeto antropológico:

> O corpo constitui subsistema cultural por meio do qual o individuo cria valores, coesão e interage com o mundo e com o outro. Os processos de subjetivação/dessubjetivação na contemporaneidade tem nele encontrado um *locus* onde as discussões se sucedem, seja num viés naturalista, colocando-o como baluarte da resistência aos processos de desmaterialização e metamorfose propiciados pela ciência e pela técnica, seja por meio de novos investimentos simbólicos que privilegiem sua desconstrução em campos de força, sua perda de organicidade.

Pensar o corpo de maneira atual é pensar nas performances que ele assume, as subjetividades que ele produz. À medida que se altera essa visão que se tinha do corpo que era uma exterioridade a ser controlada, este assume, junto as mais diversas instâncias pessoais, intrapessoais ou coletivas, seu papel na produção da subjetividade. É um corpo que surge como carne e imagem, matéria e espirito simultaneamente. Esse espaço circundante, passa a ser um mundo de sequência de redes em que o sujeito se instala, se inscreve e intervém.

Como princípio dos estudos acerca desta temática, esteve a proposta iniciada na disciplina Prática Educacional IV com a construção de um projeto de ensino e pesquisa o qual contemplaria a elaboração dos planejamentos conseguintes a serem desenvolvidos nos estágios supervisionados através da então inserção em sala de aula. Desse modo, o projeto teve início em 2009 sob orientação do professor Cristian Poletti Mossi, tendo como eixo temático inicial "A representação do corpo na arte contemporânea" interesse que surgiu em compreender as relações assumidas entre o corpo e as artes visuais em específico para com a arte contemporânea, possibilitando essa aproximação dos alunos com a história da arte. Por sua vez, essas questões passaram referenciar na elaboração de oito planos de aula durante o semestre seguinte na disciplina Estágio Supervisionado I, sob orientação da professora Roseane Coelho. Houve inúmeras modificações a cada semestre que se passava, entre elas durante o próprio Estágio Supervisionado II em 2010, onde surgiu a pesquisa que venho trabalhando atualmente intitulada "Corpo e subjetividades: uma proposta contemporânea na educação das artes visuais". As principais diferenças estão justamente em ampliar e perceber o corpo não somente representado/apresentado na arte contemporânea, mas pensar na

elaboração e representação que cada pessoa constrói em torno do seu corpo, das significações e da produção de sentidos que estabelece na interação com os outros.

Contribuições a essas mudanças se deram em grande parte pelo envolvimento ao projeto PIBID, Programa Institucional de Bolsa a Iniciação a Docência, financiado pela CAPES, contemplando inicialmente no subprojeto das Artes Visuais a temática Arte Pública[1]. Mesmo sendo um campo um tanto distante

das minhas proposições iniciais, a todo tempo refletia e relacionava as propostas e debates que fomos vivenciando. De fato, questionamentos que foram surgindo me fizeram repensar a proposta da representação do corpo na arte contemporânea, principalmente por se tratar de um corpo apresentado, como possibilidade a perpassar a arte contemporânea.

Durante a construção dos planos de aula, no Estágio Supervisionado I, tanto os artistas como os conteúdos desdobravam-se em relacionar o corpo com a subjetividade, mas essa relação direta não se fazia clara. Percurso que durou durante toda a feição dos planejamentos, e só tomou outro rumo no Estágio Supervisionado II, onde o contato com os alunos provocou ainda mais o repensar dos objetivos de pesquisa e ensino. As práticas docentes nesse instante foram fundamentais para traçar novos rumos e caminhos a percorrer. As abordagens feitas no princípio se chocavam com a proposição de trabalhar pela perspectiva da cultura visual, pois o corpo que era representado/apresentado aos alunos nada os significava.

Um tanto distante, propus levar conceitos de corpo, de representação e do corpo perpassando várias linguagens da arte, eram conceitos retirados de diferentes fontes, de relatos e depoimentos de artistas, mas que pouco se aproximavam da realidade circundante dos alunos. Consequentemente as aulas eram monótonas na visão dos mesmos, e em busca de reverter essa situação fui modificando os planejamentos, mas por sua vez, não refleti sobre eles de maneira geral, penso que foi um dos motivos que tornou as aulas repetitivas e sistematizadas.

---

[1] Arte Pública: A temática inicial do projeto incentivava a criação de estratégias de intervenções artísticas na escola e em espaços de circulação de público, intervenções criadas pelos estudantes em diálogo com os licenciandos em Artes Visuais e os professores das escolas. Intermediadas sobre arte urbana e o debate entre a o privado e o público.

Como instrumento avaliativo utilizei o portfólio, que segundo a concepção de Hernandez (2000, p. 166) é:

> (...) um continente de diferentes tipos de documentos (anotações pessoais, experiências de aula, trabalhos pontuais, controles de aprendizagem, conexões com outros temas fora da escola, representações visuais, etc) que proporciona evidências do conhecimento que foram sendo construídos, as

> estratégias utilizadas para aprender e a disposição de quem o elabora para continuar aprendendo.

Um tanto perdidos com a proposição de portfólio, não estabelecendo relações entre as aulas, os alunos acabaram descrevendo o que acontecia nas mesmas, não situando *links* e reflexões sobre o seu contexto, o seu sujeito, nem tão pouco quanto às imagens apresentadas a eles. Como diálogo a essa experiência, trago esse apontamento de Hernandéz (2009, p. 207):

> (...) o termo alfabetismo da cultura visual "descreve uma diversidade de práticas e de interpretações críticas, a respeito das posicionalidades subjetivas e das práticas sociais do olhar". Não se refere apenas às formas alternativas de "ler" as representações visuais, mas a uma reflexão crítica sobre como essas representações produzem formas de ver e visualizar posições e discursos sociais, tratando a respeito das formas subjetivas de olhar o mundo e a si mesmos.

De certa maneira um certo distanciamento dos alunos ocorreu também pela metodologia, ou seja, o "como" levei as imagens, "como" propus as atividades, "como" problematizei as discussões. Quando não se pensa no processo pode acabar caindo em questões demarcadas e tradicionais das artes, exemplo disso é essa necessidade sequencial de conceituar, apresentar linguagens visuais, textuais, após discutir e então propor uma "prática" que reforce essas ideias. Por mais que soubemos o quanto importante é esse (des)significar para os alunos e para nós educadores, o mais conhecido, por vezes, é o mais cômodo e mais fácil para se trabalhar, já que é algo que está instituído a tanto tempo.

Essas reflexões serviram-me para repensar a temática, juntamente com os caminhos percorridos nesse segundo estágio quando trabalhei com o retrato, autorretrato, proposição e produção de textos com as imagens referentes a essas questões, e a significação do que é arte. Pouco conseguia envolver os alunos e propor reflexões sobre o seu contexto, pois pensava nesse percurso de partir da arte ao cotidiano, e não o oposto.

Nesses desdobramentos reflexivos, proposições sugeridas pela banca de

estágio[2] em 2010 e pelo desafio que o projeto PIBID lançou ao suscitar um seminário de apresentação para os projetos e planos[3] no ano de 2011, repensei e reelaborei temáticas, problemas, objetivos, referenciais, assim como os planos de aula. O que me moveu a resignificar a abordagem do corpo, foi principalmente as problematizações que estava levantando aos alunos para envolvê-los para com a temática e propor de fato esse reconhecimento dos mesmos enquanto sujeitos, percebendo o seu contexto. Importância que

se deu somente depois de inúmeras leituras e esclarecimentos acerca desta temática. Para tanto aponto o conceito que Greiner vincula ao corpo:

> O corpo e o ambiente estão relacionados por processos co-evolutivos que produzem uma rede de pré-disposições perceptuais, motoras inclusive de aprendizado e emocionais. Apesar do corpo e ambiente estarem envolvidos em fluxos de informações, há questões que garantem a sobrevivência desses organismos em meio às constantes transformações. Mas o que é de extrema importância é a implicação do corpo no ambiente, pois ele não é um recipiente, mas sim o que apronta no processo de trocas com o ambiente. Por isso o fluxo não é algo rígido, pelo contrário, e por esse motivo o corpo é um sempre-presente, ele não pode ser definido como um lugar que recebe e processa informações para depois devolver ao mundo, (GREINER, 2005, p. 130).

Neste seminário do projeto PIBID, questionamentos levantados perante uma definição de subjetividades e identidades se fizeram presentes, visto que são distintas, e que há a necessidade de conhecer de fato o objeto de estudo. E nesse percurso que trago Hernandéz (2007, p. 72) quando aborda a subjetividade como:

> Resgate da capacidade de ação dos indivíduos para adotar um sentido de ser, em diálogo com estas posições que lhes vêm de fora. É uma maneira de constituir-se a partir da reflexão (a tomada de consciência sobre si mesmo) na interação com os outros. É instável, mutável, flexível e múltipla enquanto a identidade tende a ser mais estável, rígida unívoca.

---

[2] Proposta de avaliação de estágio a partir da apresentação do processo realizado pelo acadêmico durante o semestre à uma banca que avalia, onde há a abertura de outras pessoas assistirem.

[3] Seminário promovido para a apresentação do projeto e planos de aula individuais que estão sendo desenvolvidos por cada bolsista PIBID no decorrer do ano de 2011.

Dentre atividades, textos e discussões, de alguma maneira os alunos instituíram relações com o contexto, com significações que os constroem,

numa atividade em grupo, elaboraram a partir da produção de vídeos, ou com a apropriação de videoclipes, características subjetivas que os representassem de alguma maneira, seja com relação a gostos musicais, culinários ou quanto a sociedade, etc. A proposta lançada foi construir um autorretrato, que contemplasse alguma linguagem contemporânea: seja desenho, vídeo, fotografia, colagens ou hibridizações das mesmas, retomando de certo modo as primeiras aulas onde se discutiu sobre o retrato e o autorretrato. Na produção desses trabalhos, os alunos tiveram como referência algum videoclipe ou música que os identificassem, visto

que foi um assunto demarcado e de interesse em muitas das aulas. Atividade esta que levantou inúmeras questões para discutir sobre demarcações sociais, étnicas e de relações comportamentais, temáticas de certa maneira pertinentes a faixa etária de alunos do 8º ano do ensino fundamental. As produções foram todas digitais, o que acredito ser uma consequência das relações com as tecnologias que os alunos estão estabelecendo cada vez mais. Situação na qual vemos fortemente nas produções contemporâneas, onde a maioria dos artistas vem trabalhando ou abordando de alguma forma as mídias enquanto linguagem.

Que corpo é esse?

Características provindas das mudanças ocorridas no final do século XIX, o corpo assumiu certa complexidade, resultante da divisão de sujeito e objeto. (VILLAÇA, N.; GOÉS,F., 2001).

O corpo enquanto forma e sujeito dentro da arte passou por contextos que fizeram mudar a sua concepção inúmeras vezes, sendo em determinados momentos apontado como representação de uma temática, de uma cultura, de um momento épico. Essa desestruturação entre o material e o conceitual colocado no parágrafo anterior também aparece contextualizado por Villaça e Góes (2001, p. 132) que apontam nesse trecho:

> A instabilidade ou impossibilidade da representação corporal surge como efeito de fatores como o abandono da concepção divina dos corpos, o crescimento do materialismo com as teorias homem-máquina, base de uma relação mais técnica do que ética com o corpo e a crise do humanismo depois das grandes guerras. Após as representações genéricas, ocorre a dispersão da figura, posta em causa permanentemente entre o corpo fragmentado do cubismo nos anos 20, o corpo abandonado à tela dos acionistas nos anos 60, o corpo sintético e desmaterializado da arte virtual dos anos 90, num processo de multiplicação dos corpos.

A arte apresentou um papel importante, embora nem sempre adotou a ideia do corpo como força liberadora ou visão de um "corpo próprio", sendo que durante muito tempo o homem foi considerado homem/Deus, representação provinda da secularização dos costumes Renascentistas e depois Iluministas. São sintomas desses fatos a arte do retrato que individualizava o sujeito, a autonomização do nu, a arte decorativa de inspiração aristocrática e depois burguesa, onde estes caracteres cedem lugar a uma visão do indivíduo como personalidade, (VILLAÇA, N.; GOÉS, F., 2001).

Todos esses diálogos que foram surgindo no decorrer da história levantaram questionamentos sobre esse corpo, que contemporâneo, é visto de maneira complexa. A informação que chega a ele encontra outras informações já existentes, e o corpo é resultado desses cruzamentos de informações. É justamente a isso que o corpomídia se refere, a seleção de informações que vão constituindo-o.

> Nem tudo o que se comunica opera em torno de mensagens já decodificadas. Há taxas diferentes de coerência, incluindo, por exemplo, a comunicação de estados e nexos de sentido que modificam o corpo. Esses processos têm lugar no tempo real de mudanças que ainda estão por vir, no ambiente, no sistema sensóriomotor e nervoso. Quem dá início ao processo é o sentido do movimento. É o movimento que faz do corpo um corpomídia.(CHRISTINE GREINER, 2005, p.133).

Visto essas relações é que penso e venho trabalhando o corpo nesses entrecruzamentos, de problematizar acerca das significações dadas pelos alunos ao contexto, as questões que a eles são relevantes e que os constituem enquanto sujeitos. Percepções por eles levantadas e relacionadas aos mais diversos assuntos, desde demarcações corporais aderidas ou não por determinados grupos, como também questões culturais de determinados meios que conduzem a narrativas criadas por eles em torno do corpo que apresentam e que procuraram estabelecer visualmente aos outros.

Sem dúvida essa abordagem de corpo midiático é tão presente, tanto nos alunos de ensino fundamental quanto médio, se observado a relação que estabelecem entre os corpos, sendo mais intensa pelo mundo virtual do que propriamente do real.

Relações, discussões e percepções dos processos em sala de aula

A visualidade quanto ao corpo foi estabelecida diferentemente pela turma de ensino fundamental em relação à de ensino médio, primeiramente é notável que tratando-se de espaços escolares e faixas etárias diferentes, as abordagens seriam distintas, mas acredito que a questão do meio influência diretamente nas relações que os sujeitos constroem do seu corpo com os outros e com o contexto. Assuntos como aparência, sexualidade, preocupações sociais, profissão, e demais construções corporais são encaradas e discutidas com disposição pelos alunos do ensino médio, que nesse curto percurso desse semestre de 2011, já evidenciaram possíveis preocupações com essas questões e muito se envolveram em debater sobre as mesmas. Diferentemente da turma anterior que sutilmente e timidamente discutiram as questões de visualidades que envolvessem o corpo, a preocupação adentrou muito mais em

aceitações de grupos, discriminações, questões sociais, referenciando de modo geral e não do seu corpo em específico.

Os discursos construídos sobre o corpo nas redes sociais perpassam por todos os sujeitos independente da faixa etária, do contexto social, político e apresentam uma grande influência quanto a demarcação de grupos, de relações dentre o espaço escolar. E, por vezes, interessantes narrativas são construídas em torno da imagem do corpo. Esse corpo desmaterializado do pós-moderno, a questão da hibridização e características do contemporâneo são manifestações de uma mudança de limites da espacialidade corporal, propondo um repensar do imaginário visto essa invasão tecnovirtual. Assim como Villaça (2007, p.37) aponta:

> (...) é que a arte, como sugere Mário Costa, na sua estética da comunicação, pode ser elemento determinante de uma nova antropologia: a da imersão, a da percepção múltipla, a do descentramento e da interação que seja efetivamente um preenchimento e intervenção individual na construção de um novo espaço coletivo.

O fato é que o sujeito apresenta essas ligações com os meios, ele possui biografias, são corpos cheios de símbolos e sinais, bem como as mercadorias visuais que não são mais objetos, pois apresentam subjetividades nesses diálogos. Tanto nesse presente constante do meio escolar, que é um espaço de construção social, de reconhecimento das subjetividades, movidos pelos desejos e justamente por essas significações as quais tentamos contagiá-los a repensar.

Em diálogos estabelecidos dos alunos para com esta temática, percebo o quanto o espaço é um fator importante para eles. O corpo deles, dessa forma também atua como o seu espaço, atuando como um subsistema cultural, se tratando de que nele criam-se valores, coesão e interações com o mundo e com o outro. Em contraponto, vejo a corporeidade como coloca Maria Rita Kehl "um corpo e se automóvel, um corpo e suas roupas, um corpo e seu remédios. E o outro, e os outros que o rodeiam vivos ou mortos(...) Um corpo inclui o sentido e o sem sentido da vida e a dura noção da morte, que o acompanha desde a origem até o final certeiro". Villaça (2007) infere, que por esses e outros desdobramentos nossos corpos nos pertencem menos do que podemos acreditar. Nesse sentido, que essa relação de posse do corpo é algo que se desfaz a medida em que estabelecemos diálogos com outros contextos, são espécies de discursos que se (re)fazem cotidianamente.

Sendo assim, em relação aos alunos desta pesquisa, separa-se o corpo materializado do corpo enquanto sujeito, quando se trata das questões subjetivas que os compõe, referem-se às aparências e demais demarcadores sociais, onde a reflexão de sujeito nem sempre é o que

prevalece, pois eles sentem e querem ser aceitos nos grupos, principalmente pelos aspectos físicos que os constituem. E se tratando dos mesmos, demonstram certas relutas quanto a essas classificações, porém pouco se questiona ao que se está estabelecido.

Referências

FRANZ, Terezinha Sueli. Identidades Educacionais: O significado da interpretação critica de uma obra de arte, **Revista Pátio,** v. Ano VII, n.28, nov. 2003/jan. 2004.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

GREINER. Christine. **O Corpo**: pistas para estudos indisciplinares: São Paulo. AnnaBlume,2005.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual:** mudança educativa e projeto de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual:** Proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

HERNANDÉZ, Fernando. "Da alfabetização visual ao alfabetismo da cultura visual". In: MARTINS, Raimundo e TOURINHO, Irene (Orgs.). **Educação da Cultura Visual**: Narrativas de Ensino e Pesquisa. Santa Maria: UFSM, 2009, pp. 189-212.

MARTINS, Raimundo. Pensando com imagens para compreender criticamente a experiência visual. In: RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira (Org.); outros. **Educação das artes visuais na perspectiva da cultura visual:** conceituações, problematizações e experiências. Goiânia, 2010, pp.19-38.

VILLAÇA, Nízia. **A edição do corpo**: tecnociência, artes e moda. São Paulo: Estação das Letras Editora, 2007.

VILLAÇA, Nízia. "A cultura como fetiche corpo e moda". In: VILLAÇA, Nízia e CASTILHO, Kathia. (Orgs.). Plugados na Moda. São Paulo: Anhembi Morumbi, 2006. Pp. 15-29.

VILLAÇA, Nízia; GOÉS, Fred. A emancipação cultural do corpo**.** In: VILLAÇA, Nízia; GOÉS, Fred (Orgs.) **Nas fronteiras do contemporâneo:** território, identidade, moda, corpo e mídia. Rio de Janeiro: Mauad: FUJB, 2001, p. 131-135.

QUE CORPO É ESSE QUE TRANSITA NA ESCOLA? TECENDO PROBLEMATIZAÇÕES COM PROFESSOR@S[1] DA EDUCAÇÃO BÁSICA

SILVA, Fabiane Ferreira da [*]
MELLO, Elena Maria Billig [*]
SOARES, Cristiane Barbosa [**]
SOARES, Flávia Manoela P. F. [**]
FERRAZ, Pâmela Cristina [**]
SILVA, Paulo Henrique [**]

Eixo Temático: Corpo e a escolarização.

Resumo: O Curso **Corpos, gêneros, sexualidades, relações étnico-raciais: temas transversais no currículo da Educação Básica,** proposto por um grupo de professoras e acadêmic@s das licenciaturas da Universidade Federal do Pampa, no Campus Uruguaiana (CAEPEE/UNIPAMPA[2]), é desenvolvido com @s professor@s da Educação Básica da rede pública dos municípios de Uruguaiana e da Barra do Quaraí. Objetiva oportunizar @s participantes formação acadêmico-profissional referente às questões de gêneros, corpos, sexualidades, relações étnico-raciais e identidade profissional, fazendo uso da plataforma *Moodle*. Partimos do pressuposto de que a escola não apenas transmite saberes e conhecimentos, mas tem sido um dos locais centrais no processo de produção das identidades. As práticas existentes na escola contribuem para definir as formas pelas quais o significado é produzido, pelas quais as identidades são fabricadas e moldadas e os valores contestados ou conservados. Para tanto, utilizamo-nos dos fundamentos dos Estudos Culturais e de Gênero, na perspectiva pós-estruturalista. Neste artigo, analisamos a atividade O corpo ainda é pouco..., que objetivou problematizar o corpo como híbrido – biológico, histórico e cultural, entendendo-o como a referência que ancora as identidades sociais. Além disso, apresentamos algumas narrativas d@s professor@s sobre a produção e veiculação dos corpos na mídia e os efeitos de determinadas representações de corpo na constituição dos sujeitos.

Palavras- chave: Corpos. Escola. Formação docente.

Abstract: The course **Body, Genders, Sexuality, Ethno-racial relations: Cross-cutting themes in the basic education curriculum,** proposed by a group of professors and students of undergraduate courses of Universidade Federal do Pampa, in Campus Uruguaiana (CAEPEE/UNIPAMPA), is development with Basic Education Teachers of Uruguaiana and Barra do Quaraí public schools. Objective opportunity to the participants academic-professional formation concerning issues about gender, bodies, sexualities, ethno-racial relations and professional identity, making use of the *Moodle* Platform. We assume that the school not only transmits knowledge and expertise, but had been one of the central places of the production of identifies. The existing practices in school help to define the ways in which

[1] Optamos pelo uso do @ para designar os gêneros, masculino e feminino. Com essa estratégia buscamos tornar a linguagem escrita inclusiva, além de fazermos referência ao aspecto virtual que caracteriza o Curso.

[*] Professora da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA (Campus Uruguaiana).

[**] Bolsista do Projeto Corpos, gêneros, sexualidades, relações étnico-raciais: (re)pensando a formação acadêmico-profissional de professor@s.

[2] CAEPEE/UNIPAMPA (Comunidade Aprendente em Estudo-Pesquisa-Extensão) é um espaço em que professoras e acadêmic@s das licenciaturas se constituem aprendentes envolvendo-se em ações de ensino, pesquisa e extensão.

meaning is produces, whereby identities are constructed and shaped and the values are challenged or preserved. To this end, we have used the grounds of the Cultural and Gender Studies, in the post-structuralist perspective. In this paper we examines the activity **The body until is little…**, that aimed discuss the body as a hybrid – biological, historical and cultural, understanding as a reference that anchors the social identities. Moreover, we present some narratives of teachers about the production and placement of bodies in the media and the effects of certain body representations in the constitution of subjects.

Key-words: Bodies. School. Teacher Training.

Apresentação

Este artigo refere-se à primeira etapa do Curso **Corpos, gêneros, sexualidades, relações étnico-raciais: temas transversais no currículo da Educação Básica,** proposto por um grupo de professoras e acadêmic@s das licenciaturas da Universidade Federal do Pampa.

A UNIPAMPA é uma universidade em processo de implantação, que conta, atualmente, com 53 cursos de graduação, 10 de pós-graduação *lato sensu*, concluídos ou em andamento, e cinco programas de pós-graduação *stricto sensu* em funcionamento. Caracteriza-se por ser multicampi e atender as fronteiras sul e oeste do Rio Grande do Sul. O Campus de Uruguaiana oferece os seguintes cursos: Enfermagem, Fisioterapia, Farmácia, Medicina Veterinária, Tecnologia em Aquicultura, Licenciaturas em Ciências da Natureza e em Educação Física; e pós-graduação *stricto sensu* Mestrado em Bioquímica e Ciência Animal. Considerando o contexto regional em que está inserida a universidade, percebemos a necessidade de formação de professor@s da Educação Básica com relação às questões que fazem parte do currículo[3] escolar, tais como os temas transversais.

O Curso de extensão, já referido, está sendo desenvolvido com @s professor@s da Educação Básica da rede pública dos municípios de Uruguaiana e da Barra do Quaraí, com o objetivo de oportunizar @s professor@s participantes formação profissional referente às questões de corpo, gênero, sexualidade, relações étnico-raciais e identidade profissional, fazendo uso da plataforma *Moodle*. O Curso está estruturado em duas etapas concomitantes, presencial e a distância, organizado em cinco módulos. Cada módulo aborda uma temática específica, Módulo I: Gêneros; Módulo II: Corpos; Módulo III: Sexualidades; Módulo IV: Relações Étnico-raciais; Módulo V: Ser e fazer-se professor: identidade profissional.

[3] O currículo escolar mais do que apenas uma listagem de conteúdos ou um documento que apresenta os objetivos, disciplinas, conteúdos e temas a serem abordados na escola é um processo de construção social, atravessado por relações de poder. Portanto, o currículo é o resultado de uma seleção feita pelos sujeitos que o organizam com base nos conhecimentos ou saberes que consideram relevantes (SILVA, 2004).

Partimos do pressuposto de que a escola, além de se constituir como um dos principais espaços para discussão das temáticas de corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais, participa ativamente da produção de determinado tipos de sujeitos e de suas identidades de gênero, sexual, étnico-racial, religiosa, profissional, de classe social, entre outras, de acordo com os códigos, as regras e as convenções estabelecidos social e culturalmente. Portanto, a escola, como uma das instâncias sociais que trabalha na produção dos sujeitos, não pode deixar de abordar essas temáticas na sua proposta curricular.

Nessa direção, tornar-se sujeito de uma cultura envolve uma gama de processos de aprendizagem articulados a relações de poder[4], dos quais a instituição escolar participa ativamente. Para pensar a educação dos sujeitos/constituição das identidades no espaço escolar, é importante mencionar o que estamos entendendo por corpo, gênero, sexualidade e relações étnico-raciais uma vez que tais entendimentos são centrais no desenvolvimento do nosso Curso. Cabe destacar que ao organizarmos o Curso em módulos não tivemos a intenção de fragmentar as temáticas, pois entendemos que ambas estão entrelaçadas entre si e na perspectiva do ser e fazer-se docente.

Entendemos a sexualidade como uma construção sócio-histórica que articula saberes/poderes para o governo do sexo através dos corpos, dos gestos e das maneiras de as pessoas viverem seus prazeres e desejos (RIBEIRO, 2002). Nessa perspectiva, os sujeitos podem viver sua sexualidade de diferentes formas, ou seja, "com parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiro/as", constituindo assim as identidades sexuais (LOURO, 2004, p. 26).

Por outro lado, "os sujeitos também se identificam, social e historicamente, como masculinos ou femininos e assim constroem suas identidades de gênero" (LOURO, 2004, p. 26). É nas relações sociais atravessadas por diferentes discursos e práticas implicadas em relações de poder que os sujeitos aprendem a ser e a agir como mulheres ou homens de acordo com determinadas normas, códigos, padrões estabelecidos pelos contextos sociais e culturais. Nessa perspectiva, as diferentes instituições, os discursos, os códigos, os símbolos, as práticas educativas, as leis e as políticas de uma sociedade são espaços "generificados", ou seja, constituídos e atravessados pelas representações de gênero e, ao mesmo tempo, produzem, expressam e/ou (re)significam as referidas representações. (LOURO, 2004; MEYER, 2003).

[4] A partir das contribuições de Foucault, entendemos o poder como uma relação de ações sobre ações, algo que se exerce, que se efetua e funciona em rede. Nessa rede, os indivíduos não só circulam, mas estão em posição de exercer o poder e de sofrer sua ação (FOUCAULT, 2006a; 2006b). Na perspectiva de Foucault, o poder é produtivo, ele produz sujeitos dóceis, úteis e governais de acordo com os discursos e as práticas sociais que são produzidos e se correlacionam no contexto social.

Do mesmo modo que as identidades sexuais e de gênero, as identidades étnico-raciais também são construídas social e culturalmente. Tais identidades precisam ser problematizadas na escola, considerando a falta de oportunidades, o preconceito, a desigualdade social para determinadas etnias. Nesse sentido, buscamos atender as leis e diretrizes que priorizam a inclusão da temática "História e Culturas Afro-Brasileira e Indígena" no currículo escolar. Cabe destacar que entendemos que essas normativas não se constituem respostas para todas as ações necessárias para promover a igualdade étnico-racial, mas se configuram em um passo importante. (GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA..., 2009).

O corpo constitui-se "na referência que ancora, por fim, a identidade" (LOURO, 2001, p. 14). A partir das contribuições de Foucault (2006b, p. 22), entendemos o corpo como "superfície de inscrição dos acontecimentos" biológicos, sociais e culturais. Para Goellner (2003), não são as características biológicas que definem o corpo, mas, fundamentalmente, os significados construídos no contexto cultural e social. O corpo adquire sentido socialmente. Assim, as inscrições de gênero, sexuais e étnico-raciais no corpo são feitas, sempre no âmbito de uma determinada cultura e, logo, com as marcas dessa cultura (LOURO, 2001). O corpo é temporário, mutável e transitório. Ele está continuamente sendo reinventado e alterado de acordo com as inúmeras intervenções e opções presentes em cada cultura.

Assim, consideramos importante problematizar as representações de gênero, sexualidade, corpo e raça/etnia produzidas por diversas instâncias socioculturais na tentativa de compreender que circulam representações hegemônicas engendrados em relações de poder, que interpelam e produzem n@s alun@s o desejo de querer ser de determinada maneira, reconhecer-se e pensar-se de determinado jeito e ter vontade de "consumir" certos produtos.

@s professor@s participam ativamente do processo de produção das identidades, legitimando, (re)afirmando e valorizando determinadas representações. Portanto, precisam refletir sobre suas práticas cotidianas, sobre os artefatos culturais que utilizam, sobre aquilo que falam ou silenciam, fazem ou deixam de fazer. Talvez, assim, possam construir práticas pedagógicas desestabilizadoras em relação às identidades, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária no que ser refere aos diversos marcadores sociais.

É considerando as proposições apresentadas que entendemos o Curso como um espaço reflexivo importante para que @s professor@s se apropriem das discussões teóricas sobre as temáticas de corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais, bem como socializem práticas pedagógicas vivenciadas. Assim, buscamos possibilitar um espaço-tempo para @s professor@s da Educação Básica problematizarem os discursos presentes no cotidiano e as

interpelações desses nas práticas pedagógicas. Concordamos com Garcia, Hypólito e Vieira (2005, p. 47), ao argumentarem que:

> [...] professoras são a todo o momento seduzidas e interpeladas por discursos que dizem como elas devem ser e agir para que sejam mais verdadeiras e perfeitas em seu ofício. Diferentes "regimes do eu" e formas de subjetivação concorrem para essas definições e lutam pela imposição de significados acerca de quem as professoras devem ser em determinadas conjunturas, como devem agir e qual o projeto formativo que docentes e escolas devem levar adiante perante os desafios da cultura e do mundo contemporâneo.

A seguir apresentamos e analisamos duas atividades que foram realizadas com @s professor@s no início do Curso.

O corpo ainda é pouco...

Para iniciarmos a discussão da temática Corpos com @s professor@s, propusemos a realização da atividade denominada **O corpo ainda é pouco...**, a qual teve como objetivo discutir o corpo como híbrido – biológico, histórico e cultural (SANTOS, 2002), entendendo-o como a referência que ancora as identidades sociais. Com esta atividade pretendíamos que @s professor@s representassem corpos que transitam no contexto escolar construindo uma narrativa identitária (nome, idade, sexo, filiação, lazer, ídolos, vestimentas, signos, marcas e adornos corporais, coisas que gosta e não gosta de fazer, dúvidas em relação ao corpo e à sexualidade, orientação sexual, identidade étnico-racial, escolaridade, aspirações diante da vida escolar, profissional e pessoal, entre outros). Assim, @s professor@s organizados em seis grupos, construíram um corpo a partir de diversos materiais que foram disponibilizados (revista, tesoura, cola, papel crepom, lã, retalhos de tecido, fitas, botões, canetinhas coloridas, bijuterias, entre outros recursos). Para a construção do corpo utilizaram uma integrante de cada grupo como modelo, que se deitou sobre o papel pardo e teve o contorno do seu corpo desenhado. Os grupos se organizaram de diferentes formas, alguns desenharam primeiro o contorno do corpo e depois discutiram a construção da sua identidade; outros discutiram qual identidade gostariam de construir para assim desenhar um corpo compatível com a identidade atribuída, por exemplo, se seria um corpo magro ou gordo.

Ao longo da produção dos corpos, um aspecto que nos chamou a atenção foi o predomínio de corpos femininos, apesar de alguns grupos terem homens entre os participantes. Quando questionad@s sobre o sexo escolhido argumentaram que o material disponibilizado para a construção dos corpos possibilitava a construção de um corpo

feminino, além disso, destacaram a disponibilidade das mulheres, integrantes de cada grupo, para servirem de modelo para o desenho do corpo.

Após a construção dos corpos, cada grupo apresentou a sua produção destacando suas características identitárias. De um modo geral, os corpos que foram produzidos eram magros, jovens, saudáveis; todas adolescentes que usavam minissaia e miniblusa coloridas, *piercings*, maquiagem com destaque para o contorno dos olhos, bijuterias, cabelos compridos; uma adolescente usando biquine e adereços carnavalescos, fazendo referência ao carnaval fora de época de Uruguaiana.

Tais produções possibilitam discutir as representações de corpos femininos que têm sido produzidas e veiculadas por diversas instâncias sociais, em especial a midiática, as quais contêm "pedagogias culturais", visto que apresentam determinadas representações que instituem o que o sujeito pode e deve ser. O entendimento de pedagogia cultural implica pensar a educação para além do espaço escolar, considerando que "há pedagogia em qualquer espaço em que se efetua educação, em que se ensina aos indivíduos modos de proceder, de viver, de fazer, de comprar, de comer, de vestir, de falar." (ANDRADE, 2003, p. 109).

Por outro lado, um grupo de professoras produziu uma adolescente, denominada Tânia, que foge do discurso do corpo "desejável" e "aceitável". Ao descreverem a Tânia destacaram que ela não obedecia aos "padrões" da indústria da beleza, pois era "gordinha" e vestia-se de forma extravagante, não condizente com o seu corpo, usando maquiagem marcante e criativa, além disso, reforçaram que era estrábica. Ainda, enfatizaram que a adolescente construída foi baseada em uma aluna, ou seja, em um corpo que transitava na escola e que se destacava pelas características citadas. Segundo as professoras, a adolescente justificava sua maneira de ser e vestir como uma forma de chamar a atenção do pai. Narraram, ainda, que a Tânia modificou sua forma de ser e vestir quando decidiu procurar emprego, e sentiu-se excluída diante de uma sociedade que impõe padrões de comportamento, que a levaram a adaptar-se às regras da sociedade para ser incluída no mercado de trabalho.

(Re)pensando a construção dos corpos em um Fórum de discussões

Para darmos continuidade às discussões sobre corpos produzidas durante o primeiro encontro presencial com @s professor@s, propusemos o Fórum **(Re)pensando a construção dos corpos.** Apostamos no Fórum por entender que o mesmo se constitui como uma ferramenta que possibilita uma interação participativa e colaborativa em busca da construção e (com)partilhamento de conhecimentos. Nesse sentido, para que o Fórum seja produtivo é

fundamental a mediação da equipe do Curso no envolvimento de tod@s sobre a temática em discussão.

O Fórum **(Re)pensando a construção dos corpos** teve como proposta discutir os efeitos do padrão hegemônico de corpo na constituição dos sujeitos, em especial na constituição d@s alunos. Para desencadear a discussão, disponibilizamos uma reportagem que abordava o caso da modelo francesa Isabelle Caro que lutava contra a anorexia[5]. O Fórum apresentou as seguintes questões problematizadoras: Como o modelo de corpo - belo, magro, jovem - interpela @s alun@s? Como problematizar essas questões na escola?

A seguir apresentamos e analisamos algumas narrativas produzidas pel@s cursistas. Entendemos a narrativa como uma modalidade discursiva implicada na constituição do sujeito, pois é no processo narrativo que o sujeito vai construindo tanto os sentidos de si, como de suas experiências, dos outros e do contexto em que está inserido (LARROSA, 1996).

Ao "olharmos" as narrativas, percebemos que @s professor@s destacaram os efeitos do modelo de corpo produzido e veiculado pela mídia na constituição dos sujeitos. Para ilustrar destacamos as narrativas que seguem:

A mídia apresenta um modelo de corpo, o "dito perfeito" aos jovens. E os jovens "inconsequentes" o priorizam, não tem a noção do que pode acontecer consigo. Muitas jovens chegam igual ao fim da modelo francesa Isabelle Caro. É fundamental que a escola como um meio de ensino enfoque este assunto, pois os jovens precisam de informação para não ficar a mercê de um sistema capitalista. (P1)

Hoje vemos a mídia mostrar padrões de beleza que levam pessoas a cometerem loucuras em busca do corpo "ideal", da aceitação e aprovação dos grupos. (P2)

Nessa perspectiva, entendemos a mídia como um artefato pedagógico inserido em um determinado contexto cultural que opera com certas representações de corpos, enfatizando principalmente a magreza, beleza e juventude. Tais representações "vêm regulando e governando as maneiras das pessoas pensarem e atuarem em relação aos seus corpos, às suas vidas e aos/às demais" (SOUZA, 2001, p. 131). Portanto, as representações de corpos que transitam na mídia, produzem e instituem certos significados com os quais mulheres e homens aprendem a se identificar, constituindo-se em artefatos culturais importantes na constituição dos sujeitos e de suas identidades.

No contexto atual, cada vez mais, o discurso do corpo magro também tem capturado os meninos. Conforme destaca Fischer (1996, p. 87), "na complexidade das redes de informação e comunicação experimentada pelo homem contemporâneo, não há praticamente

[5] Disponível em: http://g1.globo.com/pop-arte/noticia/2010/12/morre-ex-modelo-francesa-famosa-pela-luta-contra-a-anorexia.html

um lugar, um dia de sua vida que ele não seja chamado a cuidar de seu corpo". É o que podemos perceber na narrativa a seguir:

Acredito ser um problema sério para toda sociedade, mas principalmente para nossos adolescentes que se sentem cobrados diariamente, não só meninas, mas os meninos também vivenciam essa problemática. Lembro-me de um menino na escola que me disse que estava tomando vinagre para não engordar. Então esse é um problema social. Pois desencadeia uma angustia nesses jovens que para serem aceitos entre seus amigos são capazes de fazer coisas absurdas. (P3)

Nessa narrativa fica evidente que o menino foi capturado pelo discurso do corpo magro e que para a professora estar de acordo com os padrões de corpo implica em ser aceito pelo grupo/tribo e posteriormente ser mais feliz. Nessa direção, emagrecer, atualmente, parece ser uma das grandes preocupações da humanidade, impondo-se às mulheres e aos homens, independentemente dos marcadores sociais – idade, classe social, raça etc. A produção do corpo magro de acordo com os padrões estéticos que estão em vigor é promessa de uma maior autoestima, de mais energia e "felicidade" (SILVA, 2007). A mídia opera com determinadas representações de corpos e padrões de beleza idealizados que ao interpelarem os jovens fazem com que eles busquem se adequar a esses discursos, fazendo uso de laxantes, medicamentos tarja preta, anabolizantes, ou medidas alternativas como, por exemplo, o uso do vinagre.

Assim, a escola desempenha um papel fundamental no sentido de problematizar com @s alun@s o padrão hegemônico de corpo imposto pelas instâncias culturais, entre elas a mídia, buscando construir outras representações possíveis de corpos. As narrativas a seguir ilustram esse entendimento:

Atualmente os jovens se preocupam muito em seguir uma idealização de corpo perfeito visto em modelos e na mídia. Esses modelos que são enfatizados pela mídia tem reflexo em sala de aula, pois os alunos são motivados por esses modelos. Por isso, a necessidade da escola trabalhar sobre esse assunto informando, discutindo e repensando na melhor forma de trabalhar as diversidades dos corpos. (P4)

Enquanto ESCOLA temos um compromisso com a informação, formação e, principalmente, com a construção de conceitos que fundamentem a vida das pessoas. Sabemos o quanto é difícil rever (pre)conceitos estabelecidos pela sociedade mas não podemos reforçar e/ou ignorar comportamentos que escravizam e prejudicam tanto os seres humanos. (P5)

Nesse sentido, entendemos que é importante a inserção das discussões sobre as representações de corpos no currículo escolar, a fim de possibilitar a construção de outras práticas pedagógicas desestabilizadoras em relação ao padrão hegemônico de corpo, na direção de abordagens do corpo que articulem as dimensões culturais, sociais, históricas e biológicas. Com essas considerações, não estamos enfatizando que a escola não fala sobre o corpo. Ela fala, mas ainda predomina nas práticas pedagógicas o discurso biológico sobre o corpo (SOUZA, 2001).

Para finalizar, destacamos que é por considerar a escola como uma instância social implicada na produção de determinadas representações sobre os corpos e na constituição dos sujeitos que defendemos a incorporação de outras representações culturais sobre o corpo, que circulam nos discursos sobre a beleza, a obesidade, a magreza, a doença, os modos de ser e agir com relação ao corpo como importantes de serem discutidas no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Sandra dos Santos. Mídia impressa e educação dos corpos femininos. In: LOURO, Guacira L; NECKEL, Jane F.; GOELLNER, Silvana N. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade:** um debate contemporâneo na educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2003, p. 108-123.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Adolescência em discurso: mídia e produção de subjetividade**. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 1996. 297 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação,Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 2006a.

_____. Microfísica do poder. 22. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006b.

GARCIA, Maria M.A.; HYPÓLITO, Álvaro M.; VIEIRA, Jarbas S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005.

GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA: formação de professoras/es em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais. Livro de conteúdo. Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

GOELLNER, Silvana V. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira L; NECKEL, Jane F.; GOELLNER, Silvana N. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade:** um debate contemporâneo na educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2003, p. 28-40.

LARROSA, Jorge. Narrativa, identidad y desidentificación. In: _____. **La experiencia de la lectura**. Barcelona: Laertes, 1996. p. 461-482.

LOURO, Guacira L. Pedagogias da sexualidade. In: _____. *et al.* **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p.7-35.

_____. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes. 2004.

MEYER, Dagmar E. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira L.; NECKEL, Jane F.; GOELLNER, Silvana N. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade:** um debate contemporâneo na educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2003, p. 9-27.

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). Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências Biológicas: Bioquímica, Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

SANTOS, Luis Henrique Sacchi dos. Incorporando "outras" representações culturais de corpo na sala de aula. In: OLIVEIRA, Daisy L. de. (Org.). **Ciências na sala de aula**. Porto Alegre: Mediação, 2002a. p. 97-112.

SILVA, Fabiane Ferreira da. **Corpos femininos superfície de inscrição de discursos**: mídia, beleza, saúde sexual e reprodutiva, educação escolarizada... Porto Alegre: UFRGS/PPGEC, 2007. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências). Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde. Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOUZA, Nádia Geisa Silveira de. **Que corpo é esse? O corpo na família, mídia, escola, saúde...** 2001. 164f. Tese (Doutorado em Bioquímica). Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

REFLETINDO SOBRE A DISCRIMINAÇÃO E PRECONCEITO COM O CORPO NO ESPAÇO ESCOLAR: RELATO DE UMA INTERVENÇÃO DOCENTE

DUTRA, Valesca[1]
SELAU, Bento[2]

Eixo Temático: Corpo e a escolarização

Resumo: Este trabalho teve como objetivo desenvolver estratégias pedagógicas que puderam servir como reflexão com alunos dos Anos Iniciais a respeito de possíveis situações que envolvessem a discriminação do corpo pelos estudantes com seus colegas no cotidiano da sala de aula. O método utilizado para o desenvolvimento deste trabalho foi à intervenção na sala de aula a partir de atividades lúdicas. Para que as crianças aprendam a lidar com o preconceito às diferenças, ficou evidenciado que é necessário proporcionar momentos propícios que trabalhem os conceitos relacionados à diversidade, o que não deve acontecer apenas em datas comemorativas. Esta experiência oportunizou-nos perceber que a intervenção pedagógica organizada racional e socialmente para os alunos é fundamental para um debate profícuo sobre questões relativas à discriminação e ao preconceito.

Palavras- chave: preconceito; corpo; intervenção pedagógica.

Abstract: This study aimed to develop teaching strategies that could serve as a reflection of the first years with students about possible situations involving the breakdown of the body by the students with their peers in everyday classroom. The method used for the development of this work was the intervention in the classroom from playful activities. For children to learn to deal with prejudice to the differences, it was evident that it is necessary to provide an appropriate occasion to work the concepts related to diversity, which should not happen only on holidays. The experiences offered us realize that the educational intervention organized rational and socially for students is fundamental to a meaningful discussion on issues of discrimination and prejudice.

keywords: preconception; body; pedagogical intervention.

Main Topic: Body and Schooling.

A investigação que apresentamos teve como objetivo desenvolver estratégias pedagógicas com alunos dos Anos Iniciais que puderam servir como reflexão a respeito de possíveis situações que envolvessem a discriminação do corpo pelos estudantes com seus colegas no cotidiano da sala de aula.

[1] Graduada em Pedagogia pela Unipampa.
[2] Professor pela Unipampa.

Este estudo torna-se importante para que os profissionais da Pedagogia possam ter referenciais a cerca das questões ligadas ao preconceito e discriminação com o corpo entre os estudantes, seguindo as formulações de Souza (2002, p.1), que afirma que:

> [...] é importante que surjam pesquisas sobre estas questões, de maneira a sensibilizar e oferecer suporte teórico, especialmente aos educadores e profissionais envolvidos nesta realidade [...] quase sempre que nos dispusemos a refletir sobre as questões raciais e os preconceitos, percebemos que esta discussão era dificultada pela falta de conhecimento e consciência [...].

Este trabalho está apresentado da seguinte maneira: no primeiro momento faremos um breve apanhado sobre o preconceito na escola, o preconceito sobre corpo e o *bullying*; no segundo, apresentaremos os principais passos do método utilizado; finalmente, num terceiro momento, a avaliação da intervenção.

O preconceito na escola, o preconceito sobre o corpo e o *bullying*

O preconceito é um problema existente na escola, seja ele quanto às mais diversas naturezas como questões lidadas ao corpo, gênero, raça, pessoas com necessidades educacionais especiais, condições socioeconômicas ou outras. Muitas vezes, as discriminações começam na escola, percebidas segundo Silva et al. (2009, p. 3): "[...] na divisão de grupos, tão marcada no uso de roupas, acessórios e marcas corporais, também no preconceito com pessoas que diferem pela cor, pela raça, pelo corpo magro ou gordo, jovem ou envelhecido", fazendo parte também os apelidos pejorativos e de mau gosto.

O corpo tornou-se um símbolo social que pode ou não ser aceito pelo meio cultural em que vive. Esta imagem de "corpo ideal" ou "corpo padrão" também é constituída no espaço escolar por crianças e adolescentes. Portanto, é importante pensarmos o corpo como objeto da educação. Para tanto se faz necessário que os educadores estejam preparados para enfrentar as mais diversas situações no cotidiano da sala de aula. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) cabe à escola trabalhar questões ligadas à corporeidade, estabelecendo noções de corpo, permitindo refletir sobre a corporeidade humana de forma ampla, trazendo discussões sobre a forma como o corpo vem sendo socialmente utilizado, como vemos e pensamos o corpo.

Dentro dessa temática, há uma discussão que vem sendo conduzida atualmente, e isso se vê com força através da mídia: diz respeito ao *bullying*. Segundo Silva (2010, p. 7) o termo é utilizado para "qualificar comportamentos agressivos no âmbito escolar, praticados tanto

por meninos quanto por meninas. Os atos de violência (física ou não) ocorrem de forma intencional e repetitiva contra um ou mais alunos que se encontram impossibilitados de fazer frente às agressões sofridas". Nessa situação, os educandos sofrem maus tratos e perseguições dos colegas. Sofrer discriminações implica em impactos negativos e significativos em termos psicológicos no educando, podendo causar-lhes complexos, tristeza e infelicidade. Conforme as palavras de Melo et al. (2008 p. 4): "Tais manifestações geram humilhações que resultam em indivíduos acríticos, tímidos e inseguros e que se sentem inferiorizados pelos outros. As consequências desta formação podem ser diversas e devem ser evitadas pelos profissionais da área da educação, que são os principais intervencionistas neste âmbito".

O *bullying* na escola acontece quando alguns estudantes reúnem-se para hostilizar, ameaçar, constranger ou maltratar outros gratuitamente, especialmente aqueles estudantes que apresentam alguma diferença na maneira de andar, de se vestir, de falar, nas preferências musicais, no corpo, pele, cabelos, religião, etc. Na escola, as conseqüências desta discriminação, segundo Fante (2005), são sérias, levando os estudantes vítimas ao desinteresse e abandono dos estudos, dificultando a aprendizagem e por vezes até mesmo à evasão escolar.

O método de pesquisa utilizado

Acredita-se que teoria e prática foram a essência fundamental para a realização deste estudo. O método utilizado para o desenvolvimento deste estudo foi à intervenção, esta composta por três processos importantes: a elaboração do projeto de pesquisa, a intervenção pedagógica e avaliação da intervenção.

O método da intervenção é muito parecido com a pesquisa-ação, onde segundo Tripp (2005), muitos professores e pesquisadores desenvolvem atividades a fim de qualificar seu ensino e o aprendizado de seus alunos, buscando mudanças e melhorias em suas práticas. A terminologia intervenção vem sendo utilizada em diversas investigações relacionadas à pesquisa-ação, tais como nas teses doutorais de Peres (2010) e Rochefort (2010), nas quais salientam que o termo intervenção diz respeito à prática realizada com um determinado grupo, dentro de um delimitado espaço de tempo, que visa à reflexão da prática vivenciada.

Propusemos uma intervenção com alunos a partir de um plano de atividades, observações e diálogos. As atividades escolhidas para a prática das aulas partiram da ludicidade, proporcionando assim um ambiente descontraído. A avaliação da intervenção se

deu a partir do diálogo e das falas significativas dos alunos, oportunizando um espaço de reflexão e discussão acerca das questões que envolvem o preconceito com o corpo.

Como aspecto positivo, ressaltamos as atividades lúdicas, pelas quais os alunos demonstraram interesse e participação, assim como a liberdade de expressão durante os debates e a conscientização do preconceito que também foi um fator positivo. Todavia, constatamos que é necessário repensar propostas a fim de desmistificar a idéia de corpo ideal, pois no que tange as questões de corporeidade, os conceitos estão arraigados entre os alunos, embora, a partir de suas falas durante as práticas pedagógicas, eles demonstraram entendimento do tema. Ressalta-se que isso pode ser momentâneo, o que requer um melhoramento na intervenção.

A intervenção pedagógica

A intervenção pedagógica aconteceu na Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. Manoel Amaro Junior, no 2° Ano do Ensino Fundamental, em Jaguarão/RS, com crianças de 9 a 13 anos de idade, no período compreendido entre novembro a dezembro de 2010. A pesquisa foi realizada com o consentimento e autorização dos pais e/ou responsáveis pelas crianças, tanto para o trabalho pedagógico quanto para a exposição das produções das crianças e/ou fotografias. Sem a intenção de nomear diretamente os sujeitos desta pesquisa, foram identificados como Aluno Masculino (AM) e Aluno Feminino (AF). Segue abaixo o resumo de quatro das atividades desenvolvidas durante a intervenção.

Atividade 1- Que corpo você gostaria de ter?

Objetivos:

- Conhecer o que os alunos entendem sobre o tema;
- Descobrir se o corpo que eles desejam coincide com os seus;
- Exercitar a linguagem oral.

Descrição:

1- A professora solicita aos alunos que pesquisem em jornais e revistas figuras que mostrem pessoas com os mais diferentes formatos de corpos;

2- Em seguida, os alunos devem recortar e colar em uma folha figuras que representem o corpo que eles gostariam de ter;

3- A professora dá inicio ao debate sobre preconceito e discriminação com o corpo abordando as seguintes questões: Por que a escolha daquele corpo? Por que eles

entendem que aquele corpo escolhido é bonito? Se os alunos sabem o que é preconceito? Solicitação de exemplos de preconceitos (vividos ou não):

Atividade 2- Menina Bonita do Laço de Fita

Objetivos:

- Desenvolver leitura, escrita, produção e interpretação textual;
- Refletir sobre as diferenças corporais e culturais como aspectos que constituem a identidade;
- Desenvolver a capacidade criativa e a capacidade de síntese;
- Compreender e respeitar às diferenças.

Descrição:

1- Todos sentados em roda, a professora inicia a leitura do livro Menina Bonita do Laço de Fita da autora Ana Maria Machado, mostrando aos alunos as ilustrações do livro.

2- Após a leitura a professora passa o livro, um a um, para que os alunos possam folhear e ver as ilustrações de perto.

3- A professora inicia um debate colocando as seguintes questões: Quais as diferenças entre a menina e o coelho? Por que o coelho queria tanto ser igual à menina? Qual a explicação da mãe da menina para a menina ser tão pretinha? O coelho era preconceituoso?

4- A professora solicita que os alunos escrevam em uma folha, individualmente, uma frase sobre o que o livro deixou de significativo.

Atividade 3- Mural das diferenças corporais

Objetivos:

- Perceber as diferentes características dos corpos;
- Conhecer o respeito às diferenças;
- Incentivar à pesquisa;
- Perceber a influência da mídia nos padrões de beleza e ao culto ao "corpo perfeito".

Descrição:

1- A professora solicita aos alunos que pesquisem em jornais e revistas figuras que caracterizem os mais diversos corpos, (alto, baixo, obeso, magro, etc.).

2- Construir um mural com recorte e colagem das figuras.

3- Questionar aos alunos sobre: O que é preconceito? Alegando que as diferenças existem sim, mas que ninguém é melhor ou pior do que ninguém por causa delas;

Dentre todas as figuras que constituem o mural, quais são as figuras que aparecem em menor e maior quantidade? Por quê?

Atividade 4- Teatro de fantoches: "As diferenças existem!"

Objetivos:

- Refletir sobre a idéia de "corpo modelo";
- Reconhecer e respeitar as diferenças;
- Desenvolver capacidade de produção textual.

Descrição:

1- Apresentação da história de fantoches trazendo personagens com as mais diversas características: obeso, magro, alto, baixo, branco, negro, cabelo encaracolado, etc;

2- Debater com os alunos as seguintes questões: Em qual momento da história você identificou o preconceito? Quais as diferenças físicas percebidas nos personagens?

- Pensando nas imagens que vemos todos os dias na televisão, quais são os tipos de corpos que mais aparecem? E por quê?

3- A professora pede aos alunos para que produzam um pequeno texto falando sobre as diferenças.

A avaliação da intervenção

O trabalho do professor precisa ser o de promover a apropriação do conteúdo pelo aluno, facilitar a apropriação do conhecimento produzido pelo estudante, e, ao mesmo tempo, refletir sobre possíveis situações de preconceito e discriminação existentes. Cabe ao professor, segundo Melo et al. (2008, p. 4) "[...] intervir na formação de valores dos indivíduos, colocando em discussão assuntos como o preconceito racial, étnico, de gênero, relacionado a parâmetros estéticos ou qualquer tipo de diferença entre os mesmos". É fundamental que o professor aborde os mais diversos assuntos a cerca do preconceito, a fim de causar nos alunos uma reflexão que se direcione para uma mudança de atitudes. Segundo Torres Santhomé (1995), é necessário que o ambiente escolar seja um lugar de análise de como e porque surgem as discriminações e o que representam as diferenças. A partir da intervenção pedagógica realizada foi possível perceber o quanto a mídia exerce influência sobre as pessoas no que tange aspectos relacionados ao corpo e a estética, pois a maioria dos alunos idealizou corpos altos, esguios e magros. Isso foi constatado na primeira atividade

desenvolvida, quando a maioria dos alunos escolheu um corpo diferente do seu: os alunos meninos escolheram um corpo forte e másculo, caracterizando os personagens de super-heróis infantis apresentando corpos "sarados" e musculosos; as meninas escolheram corpos altos, magros, cabelos longos e lisos, caracterizando o corpo das modelos e atrizes colocadas pela mídia como mulheres bonitas.

Segundo Silva et al. (2009, p. 2) "o corpo passa a ser muito mais que uma parte orgânica, tornando-se um objeto de busca de prazer, de poder e status. Algo construído e usado socialmente [...]". Isso foi percebido quando questionamos aos alunos o porquê da escolha. A resposta da AF-1[3] foi: "*escolhi este porque é o corpo de uma modelo magra e chic"*. A partir desta resposta debatemos concepções de corpo, estética e mídia. Ainda, segundo Silva, jovens e crianças percebem na mídia que possuir um corpo ideal tem suas vantagens na aceitação da sociedade o que se evidencia na fala do AM-4: *"escolhi ser esse corpo, porque as pessoas gostam mais de gente assim, bonita".*

Ao debatermos as diferenças corporais uma menina negra resistia ao debate alegando não achar bonito um corpo gordo. Um menino então a questionou: *"Mas se tu fosse gorda tu não ia gosta que te achassem feia, imagina se te achassem feia só porque tu é negra?"* Em meio ao debate foi colocado aos alunos que as diferenças existem e que ninguém é melhor ou pior por causa delas. Ao final desta atividade pode-se perceber que alcançamos alguns objetivos propostos, com a finalidade de que os alunos deixassem de olhar o corpo como um objeto e passassem a olhar o sujeito dono do corpo o que se confirma na resposta do AM-3 e que merece destaque: *"Professora, a gente tem que olhar as pessoas como elas são por dentro né, não importa o jeito que elas são por fora"*.

Os debates realizados e as rodas de conversas que aconteciam durante ou após algumas atividades, onde os alunos expressavam suas concepções de corpo e debatiam entre si situações que aconteceram em novelas e programas de TV foram significativos. Exemplifica-se uma das falas de um aluno obeso: *"Tu já viu aquela novela 'ti-ti-ti' professora? A mulher dexa as atriz com fome só pra sê modelo magra"* ao ser questionado sobre a beleza das mulheres magras ele respondeu *"Ah professora, eu acho bonito mulhé magra, mas já entendi, sô gordo e sei o que é preconceito, os colega no recreio me chamam de nhõnho e não acho isso certo".*

A parir da confecção do mural das diferenças foi possível colocar em questão novamente a influência da mídia sobre a estética corporal. Ao contarem quantas figuras

[3] Serão preservadas as identidades dos alunos.

constituíam o mural, AF-2 percebeu que as imagens de pessoas obesas apareciam em minoria. Por esse motivo, os questionamos sobre o ocorrido, afinal, foram eles que pesquisaram e recortaram as figuras das revistas. A resposta da AF-2 foi: *"ué professora, a gente não achou muita figura de gordo nas revista e nos jornal, porque nas revista só tem gente magra e elegante, dos gordo eles não tiram foto".* Ao questionarmos o restante da turma se concordavam com a resposta da AF-2 todos afirmaram que sim e o AM-5 concluiu: *"todos nós somos diferente, se é gordo ou se é magro tanto faz, a gente não pode tê preconceito!"*.

Para que as crianças aprendam a lidar com o preconceito às diferenças, ficou evidenciado que é necessário proporcionar momentos propícios que trabalhem os conceitos relacionados à diversidade. Isso não deve acontecer reduzidamente apenas em datas comemorativas, assim como afirma Torres Santhomé (1995, p. 172): "não podemos cair no equívoco de dedicar um dia do ano à luta contra os preconceitos racistas ou a refletir sobre as formas adotadas pela opressão das mulheres e da infância".

A partir das atividades lúdicas foi possível despertar o interesse dos alunos pela prática além de obter bons resultados acerca do tema. Ao final das atividades, os alunos demonstraram que gostaram das práticas. Observou-se também que a partir do momento que a criança participa de uma reflexão junto ao pedagogo há uma mudança de atitudes. Os limites de uma pesquisa dessa natureza apontam para a necessidade de continuação desse trabalho, pois as atitudes, crenças e opiniões são passíveis de mudança. A reflexão na escola sobre situações envolvendo o diálogo sobre o "corpo perfeito" deve continuar.

À guisa de conclusão

É fundamental que o professor aborde os mais diversos assuntos acerca do preconceito, a fim de causar nos alunos uma reflexão a respeito. Cabe ao professor, segundo Melo et al. (2008, p. 4) "[...] intervir na formação de valores dos indivíduos, colocando em discussão assuntos como o preconceito racial, étnico, de gênero, relacionado a parâmetros estéticos ou qualquer tipo de diferença entre os mesmos". A prática realizada oportunizou-nos perceber que a intervenção pedagógica organizada racional e socialmente para os alunos é fundamental para um debate profícuo sobre questões relativas à discriminação e ao preconceito.

A escola é o espaço onde se encontra a maior diversidade cultural, mas, ao mesmo tempo, também, um espaço discriminador. Portanto, trabalhar as diferenças é uma tarefa que o pedagogo dos Anos Iniciais deve desenvolver juntamente com as demais obrigações pedagógicas. Fica, ainda, a experiência positiva de que as atividades aqui desenvolvidas podem contribuir com o processo de escolarização e, sobretudo, de humanização dos estudantes e, possivelmente, das pessoas com as quais se relacionarem.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____.Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, Estabelece Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 31 ago. 2010.

FANTE, Cléo. **Fenômeno Bullying:** como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas: Verus, 2005.

MACHADO, Ana Maria. **Menina Bonita do Laço de Fita.** São Paulo: Melhoramentos, 1986.

MELO, Ana Luiza et al. **Educação Física escolar:** principais formas de preconceito. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd117/educacao-fisica-escolar-principais-formas-de-preconceito.htm> acesso em: 30 ago. 2010.

PERES, F. L. B. **O ensino da língua espanhola na educação especial:** formação docente e aprendizagem de pessoas com deficiência mental. Pelotas: UFPel, 2010. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2010.

ROCHEFORT, Renato Siqueira**. Ensinar a ensinar... Aprender para ensinar! A inovação na aula universitária e a aprendizagem na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural**. Pelotas: UFPel, 2010. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2010.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. As Culturas Negadas e Silenciadas no Currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Alienígenas na Sala de Aula: uma introdução aos estudos culturais em educação.** Petrópolis: Vozes, 1995, pp.159- 189.

SILVA, Allan et al. **O Corpo Esquecido pela escola**. Disponível em: <http://www.ceamecim.furg.br/4seminario/trabalhos_aprovados.htm> acesso em: 25 ago. 2010.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. *Bullying*. **Projeto Justiça nas Escolas.** CNJ. Brasília: 2010. Disponível em: http://www.cnj.jus.br/images/Justica_nas_escolas/cartilha_web.pdf, acesso em: 11 dez. 2010.

SOUZA, Yvone Costa de. **Crianças Negras:** Deixei Meu Coração Embaixo da Carteira. Porto Alegre: Mediação. 2002. Disponível em: <www.ced.ufsc.br/~nee0a6/SOUZ.pdf> acesso em: 05 out. 2010.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação:** uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.31, n.3, p. 443-466, set./dez. 2005.

TRANSGRESSÃO E CORPOS NO CURRÍCULO ESCOLAR

BALINHAS, Vera Lúcia Gainssa- UFPel/FaE
JUNIOR, Álvaro Veiga- UFPel/FaE

Eixo Temático: Corpo e escolarização

Resumo: Este texto trata da transgressão no espaço e tempo escolar – momento em que estudantes jovens tensionam o limite do disciplinamento, da ordem e do controle – criam e se divertem. Utilizamos como ferramentas metodológicas observações e conversas com estudantes das séries finais da educação básica em uma escola pública da região sul do Brasil. Empreendemos aportes teóricos dos Estudos Culturais, nas vertentes Pós-Estruturalistas e Foucaultianas. Na perspectiva tradicional, além de uma concepção espacial rígida e setorizada, a escola compartimentaliza a cultura e o saber. Nesta escola, é preciso comportar-se bem, o corpo e os modos de agir não podem fugir às convenções, o que implicaria o risco de ser impróprio e inadequado e, além disso, sofrer as desvantagens de tal postura. Jovens utilizam esquemas e estratégias para burlar, distender ou desdobrar controles e disciplinamentos, exercem práticas de liberdade. Nas escolas, eles/as são coniventes entre si e costumam driblar e transgredir a seriedade das instituições e dos processos educativos, nos intervalos das aulas, em espaços abertos, embora cercados por muros, ou em espaços mais restritos. A transgressão, o riso de descaso e de alegria aparece em lugares menos visíveis, como nos banheiros, no fundo das salas de aula, nos cantos do pátio, atrás do pavilhão, por baixo das carteiras, nos olhares, nas expressões, nos movimentos e nos risos escancarados, nos jogos esportivos, nos encontros e nas brincadeiras. A tradição educacional, as proibições e as interdições parecem não impedir as experimentações; tais práticas, muitas vezes, incitam o desejo e movimentam a busca pelo prazer. Acreditamos que estudar os espaços-tempos transgressivos é aproximar-se dos processos de subjetivação que têm na criatividade e nas práticas de liberdade as características mais marcantes evitando, portanto o olhar meramente repreensor e punitivo. Com isto dialogamos com o que há de mais potente das práticas da juventude escolar.

Palavras- chave: corpo; escola; transgressão

Abstract: This text deals with the transgression in school space and time – moment when young students tighten the limit of discipline, order and control – create and play. We used as methodological tools observations and conversations with students from the final grades of basic education in a public school in southern Brazil. We engaged theoretical contributions of Cultural Studies, in the slopes Post-Structuralist and Foucauldian. In the traditional perspective, in addition to a rigid and sectorized space conception, the school compartmentalizes the culture and the knowledge. In this school, one must behave well, the body and ways of acting can not escape to the conventions, which would imply the risk of being improper and inadequate and, moreover, suffer the disadvantages of such a stance. Youngsters use schemes and strategies to circumvent, distend or unfold control and discipline, exercise freedom practices. In schools, they are colluding with each other and tend to dribble and transgress the seriousness of the institutions and educational processes, in classes' intervals, in open spaces, though surrounded by walls, or in more restricted spaces. The transgression, the laugh of joy and carelessness appears in less visible places, such as in bathrooms, at the bottom of the classrooms, in the corners of the courtyard, behind the

pavilion, under the desks, in the looks, expressions, movements and laughs bursted, in sports games, meetings and in the jokes. The educational tradition, the prohibitions and interdictions do not seem to prevent the experimentations; such practices often incite the desire and move the search for pleasure. We believe that studying the transgressive space-time is getting closer to the subjectivation processes which have in the creativity and freedom practices the major features, thus avoiding the merely punitive and reprover look. With this we dialogue with what is the most powerful of school youth practices.

Keywords: body; school; transgression

Este trabalho propõe reflexões sobre a escola atual, a partir de estudo baseado em observação participante e imersão na prática escolar nos rumos da teorização contemporânea. Como condição à construção progressiva de seu tema, no histórico de seu objeto, predispõe-se à escuta dos sujeitos desta juventude. O que os jovens estão dizendo e fazendo? De que maneira percebem a educação? Quais suas percepções nos movimentos por entre contextos do ensino e da aprendizagem? Que ações os jovens tem realizado na escola?

Na teorização tradicional, o corpo é considerado como substrato biológico naturalmente dado e inquestionável, em cima do qual se erguem, de forma separada e independente. A análise cultural contemporânea questiona este postulado, argumentando que o corpo é, ele próprio, um construto cultural, social e histórico, plenamente investido de sentido e significação (SILVA, 2000, p.31).

A corporeidade como linguagem "na emergência deste interesse, a compreensão de que o processo pedagógico não é um fenômeno puramente mental ou cognitivo, mas que envolve, de maneira crucial, investimentos afetivos e sociais na conformação e transformação dos corpos. (SILVA, 2000, p.31).

Jovens utilizam esquemas e estratégias para burlar, distender ou desdobrar controles e disciplinamentos, exercem práticas de liberdade. Nas escolas, eles/as são coniventes entre si e costumam driblar e transgredir a seriedade das instituições e dos processos educativos, nos intervalos das aulas, em espaços abertos, embora cercados por muros, ou em espaços mais restritos. A transgressão, o riso de descaso e de alegria aparece em lugares menos visíveis, como nos banheiros, no fundo das salas de aula, nos cantos do pátio, atrás do pavilhão, por baixo das carteiras, nos olhares, nas expressões, nos movimentos e nos risos escancarados, nos jogos esportivos, nos encontros e nas brincadeiras (BALINHAS, 2010).

Nesse sentido, podemos dizer que a educação não tem percebido bem seu sujeito e seus objetivos. Como são as relações destes jovens num ambiente escolar moderno? O que nós que os observamos devemos compreender? Temos visto que, quando utilizamos mais indicadores,

complexificamos a avaliação, a nossa percepção. Quando nos lançamos de bom grado a experienciar os modos de vida e as filosofias juvenis, seu ponto de vista; o que o que observamos?

Jovens conversam, compartilham músicas e fones de ouvido, eles se abraçam, beijam, se escondem, pulam o muro, fogem da escola, se atrasam, estendem o tempo do recreio com jogos e brincadeiras, fazem coisas não autorizadas inventam estratégias para burlar as normas e as regras. Nesses contextos de menos controle e regramentos, os corpos, os sentidos e as sensações são potencializadas.

Haveria nisto um padrão marcado pelo tempo presente? Green e Bigum (2005) estão preocupados com a emergência do que chamam de sujeito-estudante pós-moderno, modo conceitual criado nas suas pesquisas como referência linguística às circunstâncias dos jovens num mundo educativo. Uma noção proposta para pensar inter-relacionando fronteiras tradicionais, ou mesmo decompô-las buscando ir além de limites como família e escola. Considerar aí as redes de comunicação e o crescimento e disponibilidade de acesso ao mundo virtual e real. Próximo ao que chamamos aqui de jovens e da juventude da atualidade. Segundo Balinhas (2010), escreveu noutro lugar, seus resultados de pesquisa sugerem a confirmação da singularidade desta emergência. Esta "nova geração da humanidade" talvez não perceba legitimidade nos seus antecessores. Com seu estudo pode-se dizer que os jovens vivem uma espécie de cultura não bem percebida pelos educadores e comunidade escolar. O cenário atual aqui podem ajudar no entendimento e situação do contexto contemporâneo.

> Em suma, estamos preocupados coma emergência do que estamos chamando de sujeito pós-moderno – Isto é, com uma compreensão das populações escolares contemporâneas que considere a juventude com uma compreensão das populações escolares contemporâneas que considere a juventude como um sujeito exemplar do pós-modernismo. Em particular, estamos interessados em desenvolver uma melhor compreensão de um fenômeno que é cada vez mais visível nos debates atuais: a emergência de um novo tipo de estudante, com novas necessidades e novas capacidades. (GREEN e BIGUM, 2005, p.209).

Haveria uma espécie de desacerto entre o que a escola representa, a autoridade e métodos dos sujeitos da geração anterior e a geração jovem caracterizada por uma esfera de conexões em rede, no uso das tecnologias da informação e comunicação. Os autores situam o presente como pós-modernidade e propõem a estranheza para caracterizar o contato dos mundos dos "mais-velhos" com as gerações jovens.

Representantes destas juventudes são os estudantes das aulas de Educação Física, de escolas públicas. No intervalo, no recreio e no decorrer dos jogos escolares estudantes se

alegram, se exibem, ironizam "se acham", riem de si e de outros, inventam verdades, fazem gol, pontos, jogadas, perdem o jogo e a paciência, reclamam e gritam palavrões que rasgam a gramática escolar... *Jogo é assim professora...!*

O riso não somente se articula às práticas de transgressão, mas àquelas que afirmam a regra e a norma, os modos de fazer calar e as práticas de desapreço com o outro. As práticas de *rir do outro* são visíveis entre estudantes e aparecem no momento em que alguém mostra falta de jeito nos gestos, se atrapalha com as palavras ou rompe com padrões considerados habituais, belos, bons ou verdadeiros. Todavia, *rir do outro*, embora julgue e sentencie, também faz ver os automatismos, as manias, as determinações do corpo e da alma.

O riso tem sido narrado com multiplicidade de faces e ênfases: construído como atributo dos deuses, presente do diabo, vitória sobre os medos e fraquezas, fórmula para inverter sentidos, estratégia de luta e de aproximação por interesses e intenções diversas. Às vezes, o riso tem conotação marcadamente libertária; em outras, se caracteriza pelo escárnio, pelo sarcasmo, pela sátira; diferentemente da seriedade, o riso brinca com as interdições, com o oficial e o sagrado. O riso age como dispositivo, ele interroga as posturas estereotipadas e os clichês sociais, embora também institua moldes, regras e preconceitos. Os preconceitos são compreendidos como: "tópicos da moral, o que todo mundo valoriza igualmente, as formas de dever que se impõem como óbvias e indubitáveis" (LARROSA, 2002, p.84). Gestos, palavras e posicionamentos que buscam calar as diferenças e impedir modos de vida que escapem do considerado normal, correto, moral.

O riso não está imune às tentativas de regulação e normatização postas pelas instituições, sejam educacionais ou de outras instâncias sociais. Na escola, o riso como linguagem mais livre ou menos controlada ocupa lugares e tempos considerados menos importantes, como intervalos e espaços fora da sala de aula, em comemorações e reuniões, nos eventos e nos jogos escolares.

Remetendo-se aos momentos de jogos nas aulas de Educação Física, um dos estudantes comentou: "os guris bem tarados aproveitam para olhar os movimentos femininos hahaha!" Em situações de diversão e prazer, os códigos morais e as regras se alteram, os corpos ficam mais disponíveis ao olhar e ao contato, as censuras são menos evidentes.

No decorrer da organização de jogos estudantis, em uma escola de educação básica, um grupo de estudantes inscreveu uma equipe com a finalidade de participarem dos jogos escolares. O referido grupo nomeou a equipe de *Até cubanos, tal palavra* se refere também a uma comunidade virtual visitada pelos/as jovens. O olhar mais atento entra no jogo e inverte o sentido da leitura (da direita para a esquerda) e encontra a palavra inapropriada, inadequada à

língua formal; as regras costumeiras da instituição escolar foram violadas, a astúcia do grupo venceu o discurso sério e moral.

O prazer e a liberdade de estudantes são exercitados quando jovens jogam com as palavras ou criam formas de leitura que fazem ruir o tom acadêmico, oficial e sério da língua e das regras. Palavrões, apelidos, manifestações de afeto ou zombaria, criações, figuras de linguagens, códigos, transformações, invenções de significados – gramáticas sem gravidade.

Elementos, contextos e circunstâncias de prazer, alegria e transgressão emergem ou podem emergir no descompasso ou na interrupção temporária dos estudos, do trabalho, dos antigos hábitos, dos deveres e dos compromissos sociais.

A escola não é somente lugar de circulação, produção e divulgação de conhecimentos, informações e saberes orientados por determinadas perspectivas. Nesse lugar de encontro e de relações, se fabricam sensações, pensamentos, percepções e se apuram sensibilidades.

O currículo – espaço e tempo escolar – se constitui como prática social, como prática cultural, como prática de significação (Silva, 2003), embora seja tratado, muitas vezes, como sinônimo de conteúdo disciplinar. O currículo é também o lugar de aprender e desaprender hábitos, saberes, conhecimentos; o currículo opera para mudar as relações que os indivíduos têm consigo e com os outros, produz diferenças, multiplica significados, constrói estilos e modos de vida.

Apesar do tempo linear das instituições, das ações educativas definidas e ordenadas antecipadamente pela urgência da vida e pela previsibilidade da educação escolar, ocorre também nos espaços escolares a descontinuidade, o movimento imprevisto. Há contextos e situações em que prevalecem vontades, o querer, o desconhecido, o não saber, o deslocamento, a multiplicidade de perspectivas, as probabilidades, a disposição para experimentos: ver, ouvir, tocar, sentir, deslocar-se etc.

O jogo e a brincadeira se apresentam como vontade de vida, quebrando as interdições cotidianas. Nesses momentos o quadro negro, as salas de aula, as telas, os telefones móveis e as tecnologias eletrônicas e digitais se combinam com o aroma, o olhar, o tato, as emoções e os sentimentos que animam os gestos, os movimentos, as aproximações e as trocas.

Na escola encontra-se não mais, ou não somente, o sujeito ideal da educação, o sujeito atormentado pela moral, tampouco os sujeitos das mídias e das modas, mas pessoas junto com outras, ensaiando, impregnadas pelas melodias e ritmos, extasiadas pelas cenas, pela atmosfera de liberdade, pelas distrações, pelos vínculos com outros, pelas atividades, pelos corpos que dançam, jogam, se desconcertam, se deslocam, inventam linguagens, gritam e gesticulam.

Contextos de jogos e brincadeiras podem desfazer o domínio da ordem e da norma (apesar de temporariamente). Nesses momentos indivíduos se misturam com outros em situações que escapam à regra e à norma usuais, se aventuram.

A vida coletiva se abre para o desconhecido e o misterioso; pessoas se tornam mais suscetíveis às paixões, às vontades, aos prazeres: os sentidos e os sentimentos são cultivados e exaltados e, por outro lado, recua a chancela da moral, da tristeza, do dever e da lógica. Não raras vezes, nesses mesmos espaços ocorrem também estratégias de homogeneização ou identificação das diferenças e generalização das condutas – relações de disputas, escolhas, exclusões e receios.

Nos jogos e brincadeiras prevalecem a dispersão, o distanciamento das preocupações, a ação de indivíduos em grupos, agrupamentos, bandos, tribos ou galeras, que se desfazem das rotinas e se transformam em personagens construídas com roupas e adereços, figurinos, maquilagens, pinturas, gostos, preferências, cenários, trilhas sonoras, atos e sentimentos.

A combinação de abundância, exageros, excessos, intensidades com a presença de outros produz a transgressão e a alegria. As ligações se estreitam, multiplicam-se as experiências e as ações em busca do prazer, mesmo que implique privação ou troca de referenciais e seus efeitos desafiadores: "perder o pé e a se deixar tombar e arrastar por aquele que lhe vai ao encontro" (LARROSA, 2003, p.197).

A transgressão se caracteriza pelo apagamento ou obscurecimento dos limites. Ela mantém relação com os limites, mas não os ultrapassa nem os supera; não cessa de passar, não vence, não triunfa sobre as interdições ou proibições. A transgressão se afirma no movimento: não é violência diante de um mundo ético, não funda nem tenta abalar verdades, não é uma prática revolucionária, muito menos dialética (FOUCAULT, 2006). Faz pensar os balizamentos, os limites, as proibições e, ao mesmo tempo, afirma a impossibilidade do limite sem a existência daquilo que o nomeia. Longe de uma lógica pautada pelo positivo ou negativo, que tenta aprisioná-la ou fixá-la no sentido restrito da boa ou da má conduta, a transgressão desconhece os códigos morais. "Uma profanação em um mundo que não reconhece mais sentido positivo no sagrado; não é mais ou menos isso que se poderia chamar de transgressão?" (FOUCAULT, 2006, p.29).

Situações de alegria e transgressão potencializam a vida, atenuam o peso das obrigações rotineiras, provocam o desejo de outra vez viver a desordem – a transgressão dos costumes, das opiniões e das leis morais. O jogo de significados vinculados a ela ou aos elementos que a constituem (prazer, entretenimento, transgressão, sensações, risos, jogos etc.) podem se imiscuir em qualquer parte, em qualquer lugar, a qualquer instante. Nos cotidianos escolares,

elementos festivos são definidos como marginais ou, pelo menos, situados em regiões de fronteira entre o prazer e o perigo (VIEIRA, 2010), estando, quase sempre, na iminência de serem interditados ou instituídos (legitimados, regulados e moralizados).

Podemos pensar o riso e a transgressão como importantes linguagens corporais que possibilitem compreender o tempo escolar. Dessa forma, este estudo baseia-se em imersões qualificadas no ambiente escolar e propõe o enfoque do sujeito estudante, suas manifestações corporais, entre outras manifestações culturais. A escola na atualidade pode ser pensada como um cenário composto de forma fugidia aos esquemas de classificação, e de pensamento. A percepção dos sujeitos que vivem boa parte de seu cotidiano nas escolas tem uma forte influência da cultura midiática e na velocidade e instabilidade dos tempos atuais. Existe assim, o desafio inarredável de situar a educação frente à composição do tecido social no presente. Como vem se constituindo estes sujeitos? Uma noção não dicotômica do corpo, percepção que contribua para modificar o postulado do corpo separado do cognitivo ou mental. Nossas problematizações se dirigem às práticas de significados em práticas pedagógicas que possam contribuir para construir novas percepções do mundo, e inventar interações sociais onde se considere a posição do outro. Como padrão dominante a educação não tem contribuído muito para isto. Objetivo certo da educação é o de possibilitar a participação dos sujeitos do seu presente. Do contrário não se estaria formando sujeitos para este presente, mas apenas inserindo-os de forma irônica/mecânica/automática. Através de uma arte da escuta do sujeito do presente, que está corporificado nos estudantes e nos espaços escolares poderíamos fazer uma educação mais perceptiva de seu tempo.

Referências

BALINHAS, Vera Lúcia Gainssa. Projeto de tese. Juventudes na escola: entre a festa e o currículo. Universidade Federal de Pelotas, RS, 2010.

FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

GREEN, Bill; BIGUM, Chris. Alienígenas na sala de aula**.** *In Alienígenas na sala de aula* – Uma introdução aos estudos culturas em educação. SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). SP: Vozes,2005.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). *O sujeito da Educação*: estudos foucaultianos. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

_____. Linguagem e Educação depois de Babel. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Teoria cultural e educação – Um vocabulário crítico***.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. *O currículo como fetiche:* a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VIEIRA, Jarbas Santos. Texto apresentado em Seminário Avançado. UFPel, 2010.

TRAVESTIS E EDUCAÇÃO FORMAL: DIFERENÇA INSUPORTÁVEL PARA O CURRÍCULO*

SILVA, Aline Ferraz da
Orientação: VIEIRA, Jarbas Santos
Faculdade de Educação – PPGE – UFPel

Eixo Temático: Corpo e a escolarização

Resumo: O texto apresentado é parte de projeto de doutorado em Educação iniciado em 2010 e deriva de algumas questões levantadas durante pesquisa de mestrado concluída em 2008. Uma dessas questões diz respeito ao travestimento. As travestis embaçam as fronteiras entre macho/fêmea/homem/mulher, atrasam o significado e demoram a ser apreendidas pelo outro. A travesti abala o essencialismo que vigia as condutas tanto heterossexuais quanto homossexuais e, por isso mesmo, é vista com desconfiança e deslegitimada pelos dois extremos do discurso sexual. Ao se apresentar montada como uma mulher, o termo desprivilegiado na equação binária da diferença sexual, a travesti desestabiliza a correspondência direta sexo-gênero-identidade embaralhando as fronteiras do masculino e do feminino, fugindo do seu destino traçado pelo corpo biologizado. A multiplicidade e o caráter construído e artificial de sua figura saltam aos olhos, confundem o pensamento, tornando pensável a construção e a artificialidade de outras formas de estar no mundo que, por serem posicionadas como verdadeiras, corretas e desejadas, raramente são problematizadas como artificiais, ilusórias ou absurdas. Considerando a baixa escolaridade da maioria desses indivíduos como motivadora da proposta de pesquisa, a partir desses argumentos e das teorizações de Michel Foucault – dentre outros autores pós-estruturalistas – interessam-me as relações estabelecidas por sujeitos autonomeados travestis com a educação formal, mais especificamente, seus discursos a respeito da escolarização e do currículo. Também apresento uma breve discussão sobre o conceito travesti. Além disso, a travesti carrega no corpo a expressão maior na qual se produziu a verdade do sujeito: a sexualidade. Acredito que esses corpos híbridos se tornam insuportáveis para a formalidade da escolarização ao minar as bases rigidamente definidas dos limites que sustentam a racionalidade curricular, abalando sua estrutura e solidez.

Palavras- chave: diferença, currículo, travesti

Abstract: The submitted text is part of a doctorate project in Education that began in 2010, and derives from some questions raised during a Master program research concluded in 2008. One of these questions concerns transvestitism. The transvestites blur the frontiers between male/female/man/woman, delay the meaning and take some time to be apprehended by the other. The transvestite shakes the essentialism that watches both heterosexual and homosexual conducts and thus, is seen with suspicion and deprived of legitimization by the two extremes of the sexual discourse. By showing herself as a woman, the unprivileged term in the binary equation of sexual difference, the transvestite unsettles the direct correspondence sex-gender-identity, mixing up the frontiers of masculine and feminine and escaping the fate drawn by the

* Versão reduzida de texto apresentado no 4º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação, realizado em maio de 2011 em Canoas/RS.

biological body. The multiplicity and the artificial and constructed character of her figure stand out to the eye and confuse the thought, allowing us to think the construction and the artificiality of other ways of relating to the world that are presented as truth, correct and desirable, rarely questioned as artificial, deceptive or absurd. Considering the low schooling rate of most of these individuals as a motive for the research project, as from these arguments and the theorization of Michel Foucault, – among other post-structuralists authors – I am interested in the relation established between self-called transvestites subjects and formal education, more specifically their speeches about schooling and curriculum. I also present a brief discussion about the transvestite concept. Moreover, the transvestite carries in the body the greater expression in which the truth of the subject was produced: the sexuality. I believe that these hybrid bodies become unbearable to the formality of schooling by undermining the strictly defined bases of the boundaries that sustain the curricular rationality, shattering its structure and solidity.

Keywords: difference, curriculum, transvestite.

Durante pesquisa realizada em nível de mestrado (Silva, 2009) abordei as relações que três estudantes gays mantinham com sua comunidade escolar e os efeitos que suas presenças geravam no currículo[1]. Surgiram nas entrevistas diversos temas e questões que em razão do foco do estudo acabaram sendo secundarizadas no trabalho final; uma dessas questões diz respeito ao travestimento, já que eventualmente @s três estudantes frenquentavam a escola *montad@s*[2]. Em suas falas, a travesti aparece como o gay que realiza transformações corporais para se parecer com uma mulher e está ligada à prostituição e à marginalidade. Uma figura que sofre preconceito tanto no meio hétero quanto no homossexual.

> Tu vê uma travesti, as pessoas já imaginam assim, aquela pessoa gritona. Se tu anda vestido normal as pessoas te engolem, umas ou outras aceitam numa boa, mas se tu anda vestido como travesti é uma coisa tri diferente. (...) As pessoas já pensam que é a natureza, nasceu homem tem que ser homem a vida inteira, como é que vai querer ser mulher... Pra que tu vai estar te vestindo de mulher se tu nasceu homem? (Ricky)

As travestis embaçam as fronteiras entre macho/fêmea/homem/mulher, atrasam o significado e demoram a ser apreendidas pelo outro. Apresentam-se como diferença que atravessa a norma, aquela diferença irredutível à identidade, que apaga a separação entre natureza e cultura, mostrando que não há nada além – nem aquém – desse último termo. Elas são monstros de difícil classificação, "híbridos que perturbam, híbridos cujos corpos externamente incoerentes resistem às tentativas para incluí-los em qualquer estruturação

[1] Conceito que compreende tudo o que acontece na escola e que envolve seus agentes, desde o currículo oficial escrito passando pelas relações na sala de aula, corredores, pátios, banheiros. Currículo considerado como um texto, uma linguagem, um efeito do discurso e das relações de poder (Louro, 2004; Silva; 2004).

[2] Montada: referente ao *cross-dressing* (travestimento), gay vestido como mulher (VIP e LIBI, 2008).

sistemática" (Cohen, 2000, p. 30). A travesti abala o essencialismo que vigia as condutas tanto heterossexuais quanto homossexuais e, por isso mesmo, é vista com desconfiança e deslegitimada pelos dois extremos do discurso sexual.

A performatividade do discurso heteronormativo, que através da repetição e da reiteração tem a capacidade de produzir aquilo que nomeia (Butler, 1999; Silva, 2000a), produz uma racionalização do desejo e da vida regulada pela heterossexualidade. A sobreposição de discursos, tecnologias, normas, subjetiva e produz uma conduta da conduta (Foucault, 1999) – que já não necessita do domínio/controle físico do corpo – a partir de uma forma supostamente correta e normal de orientação do desejo, correspondente à tríade sexo-gênero-identidade sexual. Uma espécie de hetero-racionalidade, um tipo de razão construída através e pela heteronormatividade, uma forma de pensar que produz e governa os corpos, procurando delimitar existências entre noções de legitimidade e ilegitimidade. Ao mesmo tempo, a possibilidade e o significado das experiências passam a ser pautadas por essa racionalidade heterossexual que produz os corpos que governa (Butler, 1999), limitando vivências e contribuindo para a manutenção de dualismos como a separação entre mente e corpo, produzida e produtora da razão ocidental.

Ao se apresentar montada como uma mulher, o termo desprivilegiado na equação binária da diferença sexual, a travesti desestabiliza a correspondência direta sexo-gênero-identidade embaralhando as fronteiras do masculino e do feminino, fugindo do seu destino-homem traçado pelo corpo biologizado. Nem homem nem mulher. Mas, também, homem e mulher no mesmo corpo. Ela é não-mulher e não-homem. Ou, quem sabe, seja tudo ao mesmo tempo? Árdua tarefa tentar classificá-la. A multiplicidade e o caráter construído e artificial de sua figura saltam aos olhos, confundem o pensamento, tornando pensável a construção e a artificialidade de outras identidades que, por serem posicionadas como verdadeiras, corretas e desejadas, raramente são problematizadas como artificiais, ilusórias ou absurdas.

O essencialismo apontado na fala de Ricky, que um homem vestido como mulher é visto como uma afronta à natureza, como um caminho errado que está sendo percorrido; traz novamente o destino biológico como determinante das identidades sexuais. Como parte do discurso que transformou a sexualidade[3] no lócus da verdade humana (Foucault, 1985), todas

[3] Entendida como uma construção localizada num tempo e espaço determinados, um dispositivo histórico que engloba discursos, instituições, classificações, enunciados, normas e que tem função estratégica no exercício do poder/saber encadeando estímulos aos corpos, intensificação dos prazeres, reforço dos controles e resistências, formação dos conhecimentos e respondendo a necessidades das sociedades (Foucault, 1985;

as atitudes e características pessoais são vistas como conseqüência dessa identidade posicionada como desviante. A travesti, com seu corpo híbrido de difícil apreensão, torna a tarefa de posicioná-la em determinada verdade complicada e frustrante.

Em pesquisa etnográfica com travestis que se prostituíam em Salvador/BA entre 1996 e 1997 – publicada no Brasil somente em 2008 –, o antropólogo sueco Don Kulick considera que elas são "essencialistas construtivas" (2008, p. 204), pois suas posições identitárias partem de duas concepções diferentes. Ao mesmo tempo em que manifestam uma dimensão essencialista, entendendo machos e fêmeas em função de seus órgãos genitais – o mesmo discurso destacado na fala de Ricky a respeito da natureza de ser homem desde o nascimento – também utilizam uma concepção da ordem da construção social, na qual diferentes posições de gênero[4] podem ser experimentadas a partir da morfologia genital. Assim, mulheres/fêmeas são definidas pelos genitais que não permitem penetrar o/a parceiro/a durante o ato sexual. Homens/machos são definidos pelo estilo másculo, por sempre penetrarem a/o parceira/o e nunca serem penetrados. Já as travestis são definidas pelo estilo feminino e por serem capazes de penetrar e serem penetradas durante o ato sexual.

Elas se encontram na linha divisória do que o senso comum considera como marco separador de vivências heterossexuais e homossexuais masculinas. Nessa perspectiva, o heterossexual penetra e domina, o homossexual é penetrado, dominado, objeto da ação. Por não ser ativo no ato sexual estaria renegando um dos principais pilares que constitui sua masculinidade, desviando de seu destino-homem determinado pela natureza ao se aproximar da condição de mulher, historicamente definida como objeto passivo do homem. De acordo com as travestis de Kulick, sua posição estaria fora dessa lógica bipolar hetero/homo por poderem tanto dominar quanto serem dominadas durante o ato sexual. Sua construção identitária não se dá a partir de evidências biológicas ou práticas sexuais, mas do desejo que sentem por homens, já que elas próprias não se consideram nem homens ou mulheres, mas homossexuais (Kulick, 2008).

Nos últimos anos, diversos estudos têm se ocupado das subjetividades travestis, das construções de seus corpos e suas identidades. Uma característica comum que perpassa esses estudos é justamente a relação entre as travestis e a prostituição. Mesmo quando os sujeitos da

---

1999).

[4] Conceito construído a partir de diferenças físicas relativas ao sexo nomeado como masculino ou feminino, sendo que essa categoria – o sexo biológico – é, ela própria, um construto ideal materializado por normas regulatórias e práticas discursivas que o produzem e reiteram (Butler, 1999).

pesquisa não são prostitutas, essa relação é apontada como a visão que a maior parte da sociedade tem a respeito da diferença travesti. Em pesquisa realizada com travestis e *drag queens* de Natal/RN, Anne Christine Damásio não encontrou grupos significativos de travestis frequentando boates ou outros espaços voltados para o público homossexual e acabou buscando-as na *pista*[5]. Segundo a autora:

> (...) no decorrer da pesquisa começou a ser equacionado, inclusive com falas emblemáticas de uma espécie de discriminação intra-grupo contra essa parcela da população homossexual, que convergiam para a relação presente no imaginário social entre travesti-prostituição-violência e que acabava por reforçar aspectos hierárquicos desse universo. (Damásio, 2006, p. 02)

Texto elaborado pela ANTRA (Articulação Nacional de Travestis, Transexuais e Transgêneros) – entidade presidida por Keila Simpson, principal informante no estudo de Kulick (2008) – destaca que o travestimento produz tensões mesmo para chamadas comunidades gays, reforçando o argumento que a heteronormatividade também opera nesse meio e através dele:

> Por muito tempo a gente foi bombardeada com preconceitos e até mesmo no meio gay acostumou-se criminosamente a segregá-las do convívio mútuo. Muitas foram e continuam sendo, as portas fechadas para elas. Várias saunas, bares, restaurantes, boates, raves, festas e eventos dizem um enorme "NÃO" aos transexuais e aos travestis[6].

A partir de entrevistas realizadas com travestis de Londrina/PR em 2005, Evelyn Carvalho (2006) discorre a respeito das dificuldades desse grupo social em se inserir no mercado de trabalho formal. As entrevistadas reforçam o argumento de que não conseguem emprego por que já existe um preconceito na sociedade que poderia levar o empregador a perder clientes. Além disso, muitas das profissões desejadas pelas travestis (médica, professora, enfermeira) passavam pela formação universitária, sendo que das 94 entrevistadas somente 5 possuíam graduação.

No documento oficial da campanha "Brasil sem homofobia" (Brasil, 2004), lançada pelo governo federal em 2004, o texto de abertura é uma homenagem póstuma à Janaína, ativista pelos direitos humanos dos homossexuais. Sua graduação em Direito, e posterior obtenção da carteira da OAB, são apontados no documento como feitos inéditos no Brasil para alguém nomeado travesti. De acordo com Tatiana Araújo, secretária geral da *Articulação Nacional de Travestis e Homossexuais*, as travestis não conseguem se qualificar

---

[5] Termo utilizado para designar as avenidas onde as travestis oferecem serviços sexuais, equivalente à "quadra" citada por Mateus.

[6] Capturado em www.antrabrasil.com. Acesso em 11/10/2009.

profissionalmente, expulsas de casa também abandonam a educação formal, o que leva a maioria delas a trabalhar com a prostituição[7]. Para a transexual e psicóloga Beth Fernandes, os problemas que envolvem a identidade de gênero das travestis são agravantes que as levam a desistir da escola:

> Várias amigas abandonaram a faculdade porque a professora insistia em chamá-las pelo nome masculino, mesmo que pedissem o contrário. É uma barbaridade cruel, um erro de percepção eu olhar para uma pessoa que se configura como mulher e chamá-la de João o tempo todo[8].

Inseridas no grande grupo da "homossexualidade", muitas vezes as travestis não gozam dos direitos adquiridos pelos outros sujeitos que constituem essa categoria em função da especificidade de seus corpos considerados *artificiais*. Por conta disso, algumas militantes do movimento trans defendem, para além da homofobia, uma política contra a transfobia. Estudos e depoimentos apontam que, seja pela falta de formação ou pela confusão identitária que trazem à tona, as travestis têm suas atuações sociais restringidas. A travesti joga a identidade sexual no campo do público, tensionando a polarização público/privado que perpassa as discussões sobre sexualidade. Ao mesmo tempo, apresenta a possibilidade de construção do gênero e do sexo, abalando as fronteiras de mais um dualismo: natural/artificial.

Ao olhar seu corpo híbrido, somos remetidos à sexualidade e identidade, tentando encaixá-la mais uma vez em rígidos binários: será homem ou mulher, passiva ou ativa? Dúvidas ou curiosidades que embaralham o pensamento hetero-racional, e, mais que uma simples indagação sobre o outro (ou a outra, no caso), trazem dúvidas sobre nossas próprias identidades, ao mesmo tempo colocando o sujeito no centro dos debates sobre natureza e cultura, verdade e ilusão, corpo e mente, produzidos pelos – e que também os têm produzido – discursos das ciências humanas.

Se não existe nada além da cultura, se ao falarmos de natureza já estamos nos remetendo a um conceito inventado, a travesti materializa na própria carne esse princípio. Ela profana o suposto *corpo natural* em nome de outra construção de gênero e sexualidade, de outra correspondência para a tríade sexo-gênero-identidade sexual. Seu corpo, diriam os puristas, é uma afronta à natureza. Nosso corpo, diriam elas (Kulick, 2008; Benedetti, 2005), é o que nos dá prazer. Talvez, também, o prazer dos perigos da confusão de fronteiras (Silva,

---

7 Entrevista à Agência Brasil em junho/2008, disponível em www.agenciabrasil.gov.br.

8 Entrevista à Agência Brasil em julho/2009, disponível em www.agenciabrasil.gov.br.

2000a).

Nesse sentido, a travesti pode ser pensada como um ciborgue de Donna Haraway (2000). O ciborgue, "diferença feita carne" assim como os monstros de Cohen (2000, p. 32), impossibilita pensar o mundo a partir das rígidas oposições binárias como nos acostumamos a fazer. Ele acaba com o purismo dessas distinções, pois, ele próprio é um híbrido. A mescla de tecnologias e corpos cria uma nova carne, seja através de exercícios físicos, medicamentos, próteses ou intervenções cirúrgicas (Haraway, 2000). "A imagem do ciborgue nos estimula a repensar a subjetividade humana, sua realidade nos obriga a deslocá-la" (Silva, 2000b).

Corpo híbrido que a escola não sabe como lidar, seu modo dual de operar não comporta pensar ou trabalhar com a multiplicidade de singularidades. Na escola a diferença deve ser a mesma para tod@s: somos todos iguais em nossas diferenças. Tod@s temos nosso oposto, o outro lado do espelho: para o homem a mulher, para o branco o negro, para o heterossexual o homossexual. Qual o oposto binário da travesti? Impedido de formular uma resposta, o currículo heteronormativo as posiciona no campo da abjeção na esperança que sua materialidade gere o mínimo de questionamentos identitários.

Também é necessário destacar que travestis, transexuais e transgêneros não são termos equivalentes. Em termos gerais, na cultura brasileira, travesti é a identidade dos indivíduos biologicamente definidos e nomeados como machos que se produzem a partir de caracterizações que seriam próprias do gênero definido como feminino e padrão da fisiologia/biologia dos corpos nomeados fêmeas (Kulick, 2008). São homens que não só se vestem como mulheres, mas constroem seus corpos através de hormônios, intervenções cirúrgicas, próteses, na direção de alcançar um modelo ideal de mulher produzido e legitimado por toda uma gramática e estética da sexualidade como sinônimo de beleza e objeto de desejo masculino. A saber: roupas femininas, seios fartos, quadris largos, formas corporais arredondadas, rosto considerado feminino (sem pêlos e com traços suaves), unhas e cabelos longos e tratados (Kulick, 2008). Outro marcador identitário desse grupo é que as travestis se apresentam a maior parte do tempo no formato *mulher*.

No senso comum da gramática dos dicionários, travesti é tanto o homem quanto a mulher que vestem roupas do sexo seu oposto (Houaiss, 2001)[9]. Já a Dicionária Aurélia (Vip, 2008), publicação que se propõe a divulgar a linguagem d@s entendid@s, o termo travesti é conceituado como: "homossexual que se veste e se comporta como mulher,

[9] Travesti: "s.2g. homem que se veste de mulher ou vice-versa" (pp. 438)

quer faça programa ou não. Alguns travestis implantam silicone nos seios e em outras partes do corpo, mas ainda possuem pênis; o travesti que passou por cirurgia para retirar o pênis passa a ser transexual ou operada" (pp. 128). A referência ao "programa" se dá em função do grande número de travestis que trabalham como profissionais do sexo (Kulick, 2008; Benedetti, 2005) e do discurso heteronormativo que apresenta *todas* travestis como sinônimo de criminalidade e prostituição. Mesmo sendo uma publicação que se centra na importância da linguagem distintiva dos grupos não-heterossexuais, o gênero gramatical utilizado para se referir às travestis é o masculino, ao contrário da linguagem coloquial desse grupo que se identifica com pronomes de tratamento e artigos femininos (Kulick, 2008), marcando a identidade feminina na sua posição de sujeito.

Travestis não se instalam nem no significado nem no significante, elas não têm referente, não são o outro do homem ou da mulher, são outro corpo, um híbrido, simulacro do simulacro. Um corpo posicionado na significação, no processo e que, ao mesmo tempo, torce esse processo. Ciborgue que desestabiliza não só as identidades, mas o próprio processo de identificação ao construir a materialidade do corpo travesti como singularidade, demorando-se nas rígidas fronteiras do macho/fêmea, masculino/feminino, escapando a essas – e outras – categorizações binárias, estilhaçando a racionalidade representacional.

Seu corpo monstruoso cutuca, incomoda a produção tranquila da diferença como o outro da igualdade, como diferença que pode (e deve) ser apreendida pela ordem classificatória. Sua materialidade polissêmica – corpos censurados que se posicionam no limite do suportável – não permite ser lida facilmente, pois, a partir de múltiplos referenciais ela se produz e é produzida como singularidade. Daí as disputas discursivas (médicas, biológicas, antropológicas, psi, sociológicas, jurídicas, políticas) que proliferam em torno da figura travesti. Tentativas de capturar seu sentido, talvez esvaziar seu conteúdo polêmico e potencial desestabilizador.

Nesse sentido, a travesti não está na gramática das diferenças suportadas pela escola. Isso tudo é muito para o currículo, acostumado a trabalhar com conceitos fixos de homem/mulher e discursos sobre a grande categoria homossexualidade que não dão conta da multiplicidade travesti. O enquadramento, a regulação de condutas, a demarcação de fronteiras, a legitimação de saberes, o controle dos corpos, a padronização do pensamento necessários ao bom funcionamento institucional do currículo e seus processos sofrem constantes interferências e atravessamentos da diferença travesti.

A escola, que antes ignorava todas as diferenças, tratando o sujeito do conhecimento como único e formatando todos e todas aos seus preceitos universais de racionalidade e instrumentalização; hoje é obrigada a suportar toda uma teratologia que, mesmo presente, não ameaça o jogo binário da racionalidade curricular. Sob essa ótica, as travestis são insuportáveis para a formalidade da escolarização ao minar as bases rigidamente definidas dos limites que sustentam a racionalidade curricular, abalando sua estrutura. As diferenças suportadas – mulheres, negros, surdos, cegos, cadeirantes, etc. – são legitimadas, aceitas e previstas pelo currículo, pois se caracterizam por ser o oposto da norma, necessárias como balizas para a produção da identidade referente. Já a diferença travesti está nas fronteiras do binário, inclassificável, posicionada no limite do suportável, do tolerável. Esse posicionamento fronteiriço não permite que o currículo a enquadre em sua gramática, pois, ela escapa à ordem classificatória do discurso instituidor da normalidade que opera a partir de estritas definições de sujeito pautadas pelo pensamento binário.

A travesti é expressiva, carrega no corpo a expressão maior na qual se produziu a verdade do sujeito: a sexualidade (Foucault, 1985); e, ao mesmo tempo, não possuindo referente ela volatiliza a solidez do currículo. Além de destacarem a arbitrariedaade do dispositivo da sexualidade, as travestis carregam para escola o sexo pelo viés do prazer, sentido que não está autorizado no currículo. Elas tornam-se insuportáveis para a formalidade da escolarização ao minar as bases rigidamente definidas dos limites que sustentam sua racionalidade, abalando sua estrutura e solidez. Sua expulsão/afastamento da escola restabelece a dureza e as certezas do currículo.

REFERÊNCIAS:

BENEDETTI, Marcos Renato. *Toda feita: o corpo e o gênero das travestis*. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

BRASIL, Ministério da Saúde, Conselho Nacional de Combate à Discriminação. *Brasil Sem Homofobia: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e de promoção da cidadania homossexual*. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

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

CARVALHO, Evelyn Raquel. *"Eu quero viver de dia": Uma análise da inserção das transgêneros no mercado de trabalho*. Anais Seminário Internacional Fazendo Gênero 7.

Florianópolis: Editora da UFSC, 2006.

COHEN, Jeffrey Jerome. A cultura dos monstros: sete teses. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Pedagogia dos monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras.* Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DAMÁSIO, Anne Christine. *Deslizando entre corpos: um estudo etnográfico sobre travestis e drag queens*. Anais Seminário Internacional Fazendo Gênero 7. Florianópolis: Editora da UFSC, 2006.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 1: A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

HARAWAY, Donna. Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Antropologia ciborgue: as vertigens do pós-humano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

HOUAISS, Antônio. *Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

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

LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho - ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SILVA, Aline Ferraz da. *Pelo sentido da vista: um olhar gay na escola*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da.. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____ (org.). *Pedagogia dos monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras.* Belo Horizonte: Autêntica, 2000a.

_____. *Antropologia ciborgue: as vertigens do pós-humano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000b.

VIP, Angelo e LIBI, Fred (orgs.). *Aurélia: a dicionária da língua afiada*. São Paulo: Editora da Bispa, 2008.

3.2 POSTER

AS CRIANÇAS DE SEIS ANOS NO NOVO ENSINO FUNDAMENTAL: A ROTINA ESCOLAR E A APRENDIZAGEM EM MOVIMENTO

ALBUQUERQUE, Alana Soares[1]
MOLON, Susana Inês[2]

Eixo Temático: Corpo e a Escolarização
Palavras-chave: Crianças de seis anos; Novo ensino fundamental

Introdução

É apresentado aqui um recorte dos resultados preliminares do projeto de pesquisa "As crianças de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos: atividades, diálogos, brincadeiras, imaginação e interações sociais no contexto de ensinar e aprender", financiado pelo CNPq[3] e desenvolvido pelos membros do Laboratório de Pesquisa e Estudos em Psicologia Social – LAPEPSO, da FURG. Tal projeto pretende compreender como as crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental estão vivendo a infância no contexto escolar.

A realização dessa pesquisa justifica-se pela notável escassez de estudos que focalizem a vivência das crianças frente às mudanças no Ensino Fundamental através das leis n° 11.114, de 2005, e n° 11.274, de 2006, que instituíram a redução da idade para matrícula obrigatória na escola de sete para seis anos, e a ampliação da duração do Ensino Fundamental de oito para nove anos. Diante disso, notamos a necessidade de ouvir as vozes – e os silêncios – dessas crianças, pois, além de elas serem as principais envolvidas em tais decisões a respeito dos rumos da educação básica, o cenário escolar é um dos principais espaços onde elas se desenvolvem e constituem como sujeitos.

Metodologia

[1] FURG. Acadêmica do sétimo semestre do curso de Psicologia. Integrante do Laboratório de Pesquisa e Estudos em Psicologia Social – LAPEPSO. Bolsista de Iniciação Científica PIBIC/CNPq.
[2] FURG. Professora Doutora do Instituto de Ciências Humanas e da Informação e do Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental. Coordenadora do Laboratório de Pesquisa e Estudos em Psicologia Social – LAPEPSO.
[3] Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Edital MCT/CNPq/MEC/CAPES Nº 02/2010.

Os dados apresentados a seguir foram coletados através de observação participante realizada de agosto a novembro de 2010 em quatro turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Cidade do Rio Grande, vinculada ao Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – CAIC/FURG. As turmas que constituíram o *corpus* dessa investigação tiveram uma aula por semana acompanhada pelas pesquisadoras do projeto, e o foco da observação eram as atividades, diálogos, brincadeiras e interações sociais das crianças.

Delgado e Müller (2005) apresentam a etnografia das infâncias como possibilidade de contato e aceitação dos adultos nos grupos infantis para a compreensão das suas culturas de pares. Corsaro (2005) salienta que a etnografia exige que os pesquisadores entrem e sejam aceitos na vida daqueles que estudam e que participem dessas experiências. O autor, convicto de que as crianças têm suas próprias culturas, afirma que, para compreendê-las, é preciso entrar na vida cotidiana das crianças, tornar-se uma delas.

Discussão dos Resultados

A sala de aula do primeiro ano do Ensino Fundamental configura-se como um espaço acolhedor em que as crianças aprendem, interagem, brincam e compartilham as suas vivências. Quanto à rotina da sala de aula, a primeira impressão que se tem é de um constante movimento. As crianças mudam o foco de sua atenção muito rápido e é preciso estar em sintonia com o dinamismo de suas atividades.

A rotina escolar dessas crianças é preenchida por momentos de conversas que se dão em um curioso espaço de interação, em que elas, ao compartilharem suas vivências íntimas, seus medos e desejos, têm a oportunidade de trocar experiências e serem ouvidas e acolhidas; é preenchida também leitura de histórias e conseqüentes reflexões sobre elas; pelas brincadeiras que envolvem o aprendizado de letras, números, palavras e às vezes noções de moral, ética e educação ambiental; confecção de brinquedos e instrumentos; recortar e colar; assistir filmes; ir à biblioteca; realizar passeios; cantar e dançar; etc. Essa última atividade citada, a dança, tanto diante de músicas infantis, quanto ensaiada em coreografias para apresentação, somada a outros momentos que envolvem o movimento do corpo, como trocas de posições na sala de aula e atividades físicas de alongamento, são uma boa oportunidade para dar vazão ao intenso fluxo de energia contida nesses pequenos corpos.

Além disso, temos a hora do recreio, que configura-se como o retrato da dinâmica em que coisas acontecem para essas crianças: em um movimento enérgico, trocando

constantemente de uma brincadeira para outra, de um amigo para outro. Pequenos acidentes acontecem: alguns se machucam, brigam, porém, concernente com o que já foi exposto, em seguida se recuperam e, depois das brigas, voltam a ser amigos em um instante.

Partindo para uma articulação com a literatura consultada, dois aspectos importantes vêm ao encontro de nossas observações: a inclusão do lúdico como elemento essencial da prática pedagógica com as crianças de seis anos (KRAMMER, 2007; BORDIGNON, 2008) e a necessidade da escola de propiciar um ambiente alfabetizador que inclua atividades envolvendo as diferentes áreas do conhecimento e expressões artísticas (SANTOS e VIEIRA, 2006). A partir de nossas observações, percebemos que as atividades realizadas envolvem desenho, pintura, música, dança, escultura com massa de modelar, etc.

Além disso, Freire (2001) ressalta a importância da dança nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Através do desenvolvimento desse tipo de conhecimento e habilidade, as crianças poderão ser capazes de criar danças complexas que terão uma estrutura clara, incluindo aspectos de composição, como desenvolvimento de tema e repetição. Essas atividades corporais e as brincadeiras realizadas pelas professoras tornam a aprendizagem mais interessante e transformam a escola em um lugar onde as crianças gostam de estar, porque aprendem se divertindo.

REFERÊNCIAS

BORDIGNON, J. T. *A prática dos professores em relação à leitura e à escrita com alunos que ingressaram aos seis anos de idade no ensino fundamental*. Dissertação de Mestrado em Educação - Universidade Estadual Paulista, 2009.

CORSARO, W. A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. In: *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago 2005.

DELGADO, A. C.; MÜLLER, F. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. In: *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 125, p. 161-179, maio/ago 2005.

FREIRE, I. M. Dança-educação: o corpo e o movimento no espaço do conhecimento. In: *Cadernos Cedes*, ano XXI, n. 53, abril 2001.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ensino fundamental de nove anos:* orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade. Brasília, DF: MEC, 2007.

SANTOS, L. L. de C. P. & VIEIRA, Lívia M. F. "Agora seu filho entra mais cedo na escola": a criança de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos em Minas Gerais. In: *Educação & Sociedade*. São Paulo: Cortez; Campinas, CEDES. V.27, n.96 – Especial, out. 2006.

ALGUNS IMPACTOS DA CULTURA ESCOLAR PRODUZIDA NOS PRIMEIROS ANOS DO INTERNATO DO COLÉGIO SÃO JOSÉ DE PELOTAS/RS (1910-1940): A CONFORMAÇÃO DE UM MODELO DE IDENTIDADE FEMININA[1]

SANTOS, Rita de Cássia Grecco[2]
FERRARI, Letícia Schneider[3]

Eixo Temático: Corpo e a escolarização

Palavras-chave: Gênero; Instituição Escolar; História da Educação

Este texto emerge da pesquisa "A educação das meninas em Pelotas: as implicações da cultura escolar produzida no Internato Confessional Católico do Colégio São José", e refere-se à análise do contexto de fundação e da cultura escolar engendrada nos primeiros anos de funcionamento desta instituição centenária da cidade de Pelotas/RS, entre 1910 e 1940.



Primeiro grupo de alunas internas do Colégio São José, em 1914.
Fonte: Acervo do Colégio São José.

Salientamos que o problema de pesquisa insere-se numa preocupação mais ampla acerca da relação entre a educação e os processos de diferenciação social dos indivíduos (DURKHEIM, 1955) e sobre a participação da educação na produção de identidades de gênero (LOURO, 2001), não ficando restrita a uma análise institucional isolada do contexto social ou ainda, pensada apenas a partir deste viés.

Assim, atribuímos a articulação e assunção deste modelo de cultura escolar à conformação de alguns elementos-chave como o contexto sócio-econômico-político e educacional de Pelotas[4]

[1] Esta pesquisa foi orientada pelo Prof. Dr. Elomar Tambara, PPGE-FaE/UFPEL, Pelotas/RS. Pesquisador Líder do Centro de Estudos e Investigações em História da Educação – CEIHE da FaE/UFPEL.

[2] Doutoranda em Educação – Filosofia e História da Educação pelo PPGE-FaE/UFPEL. Professora do Instituto de Educação da FURG, Rio Grande/RS. Pesquisadora vinculada ao CEIHE. E-mail: ritagrecco@yahoo.com.br

[3] Acadêmica do Curso de Pedagogia da FaE/UFPEL e Bolsista PIBIC/CNPq, vinculada ao CEIHE. E-mail: leticias_f@yahoo.com.br

[4] Findada a primeira década do século XX, Pelotas e seus visitantes testemunharam um período de transição econômica e social – pois na virada do século XIX para o XX a economia do charque se despedia do seu apogeu para dar lugar à industrialização e ao cultivo de arroz – que forjou uma acentuada expansão do contingente populacional em virtude da crescente urbanização desta cidade, bem como a demanda de mais escolas e da educação feminina. Não se pode negar que muito do que foi realizado em Pelotas deve-se, conforme Amaral (2003), ao forte vínculo com a iniciativa particular e a independência do "favoritismo oficial", ou seja, dos

e o acirramento do tensionamento entre Igreja Católica e Maçonaria. Posto que, a educação engendrada nas primeiras décadas do século XX é fruto de um contexto histórico maior, assim, para que as transformações educacionais realmente se concretizassem foi necessário um conjunto de mudanças iniciadas ainda no decorrer do século XIX.

Nesse sentido, na sociedade que se formava, a escola teve papel cada vez mais relevante, sendo utilizada como ferramenta de homogeneização cultural, difundindo valores patrióticos, com o intuito de disciplinar não apenas o ambiente escolar, mas realizar uma disciplinarização social. A escola afirma-se como mecanismo de controle, focando-se nas diferenças raciais, sexuais e de classe social, estando permeada por processos de exclusão sócio-cultural.

Para empreendermos a investigação, assumimos a operação historiográfica (CERTEAU, 2007) como perspectiva teórico-metodológica, pois, através da utilização e triangulação de fontes plurais, buscamos o cruzamento das informações e significações apreendidas através das mesmas, realizando um trabalho de construção do passado (BENJAMIN *apud* PESAVENTO, 2005), a fim de dar sentido aos vestígios encontrados. Deste modo, além da revisão bibliográfica, recorremos à análise dos dados obtidos nas seguintes fontes: documentos dos acervos do Colégio São José e da Bibliotheca Pública Pelotense (da Diocese de Pelotas e os periódicos "Diario Popular", "A Opinião Publica" e "A Reforma".

Ao caracterizarmos o processo de fundação do Colégio, bem como a cultura escolar implementada nos primeiros anos da instituição, ensejávamos compreender como era exercido o controle e o disciplinamento destas jovens e a conseqüente produção de identidade de gênero das mesmas, que plasmaram um projeto educativo de formação de "meninas dóceis, cultas e cristãs", em consonância com o modelo familiar, católico e higienista acalentado no período. Portanto, a partir da investigação das relações estabelecidas entre Estado, Igreja e Educação e da constituição de uma cultura escolar própria no Internato do Colégio São José, articulada desde a fundação do mesmo, cremos que os resultados obtidos com esta investigação permitiram ressaltar a dimensão não consciente dos processos de socialização, e corroborar a tese de que as experiências vividas no interior das instituições confessionais produzem efeitos sobre as trajetórias individuais das pessoas, constituindo-se em filtros por meio dos quais os indivíduos irão posteriormente perceber o mundo exterior e basear suas escolhas futuras (BOURDIEU, 1980).

investimentos do Estado, que propiciou, por um bom tempo, o progresso da cidade. Mas, por outro lado, tais características que constituem uma forte singularidade da cidade, foram uma importante causa da sua estagnação econômica diante da crise de seu principal produto: o charque.

Constatamos que o internato engendrou uma formação reconhecidamente humanística, onde as jovens eram doutrinadas na religião, nos costumes e na moral, e adequadamente educadas nas ciências e nas artes. Assim, os atos rotineiros também exerceram um papel essencial: o de conformação a um determinado ícone de mulher que marcou para sempre a "alma pura destas jovens".

Como percebemos no Regimento Escolar[5] que era minucioso em detalhar esse controle, conforme rezavam determinados artigos: "Art. 44º - As pensionistas estão constantemente sob a vigilancia das professoras, tanto nos recreios e passeios, como nos trabalhos escolares."; "Art. 51º - Não se aceitam alunas que tenham sido eliminadas de outros colegios."; "Art. 52º - Indocilidade e faltas contra a moral são motivos de exclusão." (REGIMENTO DO COLEGIO SÃO JOSÉ – ESCOLA COMPLEMENTAR, 1929, p.6).

Deste modo, como observa Forquin (1992), a escola exerceu um relevante papel de inculcação de valores e crenças e, no caso específico, de disciplinamento e somatização das relações de dominação (BOURDIEU, 1995) e constituição de identidade de gênero (CARVALHO, 2010). Portanto, formar as jovens na prática das virtudes que convêm à boa moça de família; incutir hábitos de disciplina, modéstia e respeito à religião; revestir seus espíritos com instrução apropriada às suas idades e prepará-las adequadamente para as futuras obrigações, esta era verdadeiramente a "missão" das Irmãs no Internato do Colégio São José.

Referências

AMARAL, G.L.. **Gatos Pelados x Galinhas Gordas: desdobramentos da educação laica e da educação católica na cidade de Pelotas (décadas de 1930 a 1960)**. Tese de doutorado. UFRGS, Porto Alegre, 2003.

BOURDIEU, P.. **Le sens pratique**. Paris: Minuit, 1980.

_____. A Dominação Masculina. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, n.20, 1995. p.133-184

CARVALHO, Marília. "Gênero: pra que serve esse conceito na prática pedagógica?". In: DALBEN, Ângela et al. (orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: Educação, Gênero e Sexualidade (Textos selecionados do XV ENDIPE). Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Didática e Prática de Ensino) p.512-525

CERTEAU, M.. **A escrita da história**. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

DURKHEIM, E.. **Educação e sociologia**. 4 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1955.

[5] Trata-se de um documento composto de 60 artigos, dos Programas do Curso Complementar e dos Programas do Curso Elementar.

FORQUIN, J.C.. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria e Educação**. Porto Alegre, n. 5, 1992, p.28-49.

LOURO, G.. **Gênero, sexualidade e educação**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PESAVENTO, S.. **História & História Cultural**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

REGIMENTO DO COLEGIO SÃO JOSÉ: Escola Complementar. Pelotas: Globo, 1929.

ASPECTOS COMPARATIVOS ENTRE O GÉNERO E O COMPORTAMENTO ALIMENTAR NUMA POPULAÇÃO DE ADOLESCENTES DA ESCOLA FRANCISCO DE ARRUDA EM LISBOA

VIEIRA, Isabel [1]
PEREIRA, Joana [2]
NOBRE, Vera [3]
JACINTO, Marília [4]
VIEIRA, Rui [5]

Eixo Temático: Corpo e a escolarização

Os problemas relacionados com o comportamento alimentar constituem hoje, nos países ditos desenvolvidos, um grave problema de saúde pública que atinge tanto a população geral adulta como os jovens.
Ciente desta situação o Ministério da Educação Português considera a alimentação como uma das áreas prioritárias a ser trabalhada no âmbito da Educação para a Saúde.
Seguindo as suas recomendações e tendo como objectivo a criação de um programa adaptado às características da população escolar que frequenta a Escola Francisco de Arruda em Lisboa, desenvolveu-se um amplo programa de acompanhamento dos alunos no ano lectivo transacto.
Assim, entre as actividades realizadas focalizaremos no presente trabalho as relações entre alimentação, género, idade, nível de ensino e aproveitamento escolar.
Para isso foram estudados 401 alunos de ambos os géneros (M=200; F=201), de idades compreendidas entre os 10 e os 17 anos, a frequentarem níveis de ensino do 5º ao 9º ano de escolaridade.
Para a prossecução do nosso trabalho utilizou-se um questionário detalhado, composto por 27 questões englobando parâmetros demográficos, qualidade e frequência de alimentos consumidos pelos jovens, conhecimentos dos problemas relacionados com a má nutrição e ocupação dos tempos livres.
A análise preliminar dos dados mostra que de um modo geral as raparigas estão mais bem informadas do que os rapazes em relação aos hábitos alimentares saudáveis, ainda que cerca de metade do género feminino não pratica desporto. Por outro lado cerca de 57% dos rapazes abusam de« junk food». Outro elemento interessante para debate foi a constatação de que o estigma da obesidade ainda persiste grandemente já que 27% DAS RAPARIGAS e 40% DOS RAPAZES põe limitações a iniciar uma relação de amizade com base neste parâmetro.

1-Professora de Ciências Físico-Químicas e Coordenadora da Equipa do Núcleo de Educação para a Saúde da Escola Francisco de Arruda; 2- Professora de Matemática do 3º Ciclo na Escola Francisco de Arruda; 3- Professora de Ciências da Natureza e Matemática do 2º Ciclo e Membro da Equipa do Núcleo de Educação para a Saúde na Escola Francisco de Arruda; 4- Professora de Matemática do 3ºCiclo da Escola Francisco de Arruda; 5- Professor de Psiquiatria e Saúde Mental - Faculdade de Medicina de Lisboa, responsável pela Consulta de Sexologia Clínica do Hospital Universitário de Santa Maria e Coordenador do Núcleo de Estudos de Sexologia Clínica

EDUCAÇÃO ANARQUISTA: POSSIBILIDADES TEÓRICAS E PRÁTICAS

PINO, Juliana Pereira[1]
MENEZES, Diego Sabbado[2]

Eixo Temático: Corpo e a escolarização

Buscamos com este texto apresentar uma introdução aos estudos sobre a Educação Anarquista e sua aplicabilidade a partir da Pedagogia Libertária. A Educação Anarquista traz a idéia de liberdade como objetivo, assim a Pedagogia Libertária propõe uma educação integral, que se pauta em relações dialógicas, economia mutualista, ecologia social, cuidados com o corpo e saúde, e busca inesgotável pelo saber, afim de garantir a autonomia de cada individuo.

A Educação Anarquista não tem tido seu espaço no debate sobre educação na escola ou na universidade, e não é por falta de referências. Tal atitude por parte destas instituições deve ser repensada quanto a importância do estudo do Anarquismo, afim de não ocultar a existência de tal corrente de pensamento que tem tanto a contribuir na discussão a cerca dos problemas de nossa época.

No anarquismo a liberdade não é pensada como uma condição natural, e sim como uma construção social. "Só sou verdadeiramente livre quando todos os seres humanos que me cercam, homens e mulheres, são igualmente livres (...) Minha liberdade pessoal assim confirmada pela liberdade de todos se estende ao infinito"[3] . A *Pedagogia Libertária* é profundamente engajada, no sentido da crítica às estruturas de dominação e da formação de mulheres e homens capazes de atuarem como críticos e atuantes pela transformação das suas vidas e do meio social. Nesta perspectiva, não há lugar para a neutralidade da educação. Reivindica uma educação fundada em critérios solidários, de ajuda mútua, que recusa tanto os prêmios quanto os castigos e, portanto, os processos classificatórios (provas, notas etc.) e as relações de ensino e aprendizagem fundadas em critérios competitivos.

A pedagogia libertária critica os interesses aparentes e velados do Estado na educação, defendendo a idéia de que as comunidades podem e devem gerir seus próprios sistemas de ensino, de acordo com suas necessidades, tomando de volta para si uma responsabilidade

1 Graduanda em História – Licenciatura, pela Universidade Federal de Rio Grande, FURG.
2 Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental, PPGEA-FURG.
3 Bakunin, Mikhail. *Textos Escolhidos (org. Guérin)*. Porto Alegre: L&PM, 1983.

política e social que historicamente foi jogada nas mãos do Estado, tendo este, sabido aproveitar-se muito bem dessa responsabilidade.

No campo téorico é a partir século XIX que as idéias anarquistas foram mais difundidas e efetivadas com as obras de Proudhom, Louise Michel, Kropotikin, Bakunin, Eliseé Reclus, Max Stiner, dentre outras. No século XX o anarquismo foi o veículo reivindicatório mais utilizado pela classe trabalhadora em diversas partes do mundo até a segunda guerra mundial, através dos primeiros sindicatos. O método anarquista que tornou-se famoso pela organização da classe trabalhadora na luta pela redução das jornadas de trabalho, igualdade de salários entre homens e mulheres, dentre outras diversas reivindicações é conhecido por anarco-sindicalismo e se tornou difundido pela prática das greves e boicotes. Aliados ao sindicatos anarquistas sempre estiveram os centro sociais, bibliotecas populares, jornais e escolas libertárias[4] . O anarco-sindicalismo impulsionou fortemente o desenvolvimento da Educação Anarquista, com escolas e centros sociais, voltadas para a educação integral, incentivava o cuidado de si, a reflexão sobre a sexualidade, o pensamento crítico e a existência autônoma. Esta educação era uma contrapartida à educação Estatal, de moral burguesa e religiosa, que na visão d@s anarquist@s, era responsável pela manutenção da opressão, dos vícios e da miséria.

Portanto aqui é importante lembrar que o Anarquismo, se entendido como um movimento social, tem suas origens no século XIX a partir de um conjunto de aspirações políticas, econômicas e sociais chamadas de socialismo utópico. Segundo o historiador George Woodcock o anarquismo não nasce do movimento operário, sendo fruto de idéias ácratas existentes desde a antigüidade[5]. Porém existe uma história do Anarquismo como a descrita por Felix Garcia Moryon que identifica uma data de nascimento do anarquismo a partir da existência do proletariado e das idéias iluministas[6]. De qualquer maneira o anarquismo se identifica como uma idéia contra qualquer forma de ordem hierárquica que não seja livremente aceita.

O socialismo libertário se distingue do socialismo cientifico no que diz respeito ao método empregado para a mudança da sociedade. O socialismo cientifico ou autoritário, projeto colocado em prática na antiga união soviética, pretendia fazer a revolução da sociedade por meio da ditadura do proletariado, que coletivizaria as riquezas quando a classe trabalhadora

4 JOMINI, Regina C. M. *Uma educação para a solidariedade: contribuição ao estudo das concepções e realizações educacionais dos anarquistas na República Velha.* Campinas, SP: Pontes, 1990.

5 WOODCOCK, George (org.). Anarquismo: uma história das idéias e movimentos libertários, volume 1: A idéia. Porto Alegre: L&PM, 1983.

6 MORIYÓN, Félix (org.). *Educação libertária*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989 e MORIYÓN, Félix. *Del Socialismo Utopico al Anarquismo*. Buenos Aires: Utopia Libertaria, 2008.

detivesse o controle do Estado. Já a corrente do socialismo libertário busca por meio da assembléia e federalismo formas de organização afim de não constituir um Estado, pois no anarquismo se acredita que o Estado possibilita a existência de uma classe parasitária, formada por políticos profissionais e burocratas de ofício, preocupados em extorquir e manter o poder em suas próprias mãos. Esta ruptura entre socialismo autoritário e socialismo libertário marca também a ruptura entre a Pedagogia Libertária e a Pedagogia Libertadora ou Progressista. Na Pedagogia Libertária a liberdade é um objetivo e passa a ser um meio na medida que a criança que está sendo educada vai adquirindo autonomia.

Silvio Gallo, em algumas de suas obras escreve sobre a história da Educação Anarquista. Ressalta as diversas experiências de escolas libertárias que marcaram a história do movimento anarquista e da educação. O autor identifica, na educação capitalista, o conceito de poder com o de autoritarismo, no sentido micro político (relações intersubjetivas), passando á discussão macropolítica (relação escola/estado/sociedade). Abre assim o questionamento sobre a mediação do Estado Capitalista na instrução pública. Nas obras "*Pedagogia do Risco*" e "*Educação Anarquista: Um paradigma para hoje* " o autor expõe algumas experiências de escolas libertárias que tinham como base métodos não competitivos, e não coercitivos, escolas onde as crianças não eram avaliadas por notas e não recebiam premiações ou castigos. Estas escolas funcionavam em um sistema de cooperativismo e buscavam a auto suficiência. São exemplos desta pedagogia Libertária: La Ruche, idealizada por Sébastien Faure na França do século XIX, e a Escola Moderna de Francisco Ferrer y Guárdia, de ensino racionalista, que funcionou na Espanha nos primeiros cinco anos do século XX. Ambas serviram de modelo para outras iniciativas em diversas partes do mundo, inclusive no Brasil.

A Educação Anarquista, se coloca, portanto, como um campo de possibilidades teóricas e práticas da educação. Uma vez que vivemos um sistema em crise, é necessário que se busque alternativas à este sistema. Neste sentido, a educação integral propõe uma ruptura ao atual modelo social e educacional, com a prática da autogestão social e pedagógica. A leitura dos referenciais teóricos e a experimentação podem ser a base para esta transformação.

Referências Bibliográficas:

BAKUNIN, Mikhail. *Textos Escolhidos (org. Guérin)*. Porto Alegre: L&PM, 1983.

GALLO, Silvio. *Educação anarquista: um paradigma para hoje*. Piracicaba: Ed. Unimep, 1995.

_____. *Pedagogia do risco: experiência anarquista em educação*. Campinas: Papires, 1995.

JOMINI, Regina C. M. *Uma educação para a solidariedade: contribuição ao estudo das*

concepções e realizações educacionais dos anarquistas na República Velha. Campinas, SP: Pontes, 1990.

MORIYÓN, Félix (org.). *Educação libertária*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. *Del Socialismo Utopico al Anarquismo*. Buenos Aires: Utopia Libertaria, 2008.

WOODCOCK, George (org.). Anarquismo: uma história das idéias e movimentos libertários, volume 1: A idéia. Porto Alegre: L&PM, 1983.

EDUCAÇÃO DE CORPOS GENERIFICADOS EM CRIANÇAS DE ANOS INICIAIS DE UMA ESCOLA MUNICIPAL EM CÁCERES-MT

SILVA, José de Almeida
Acadêmico de Educação Física na Universidade do Estado de Mato Grosso
SANTOS, Luciene Neves
Professora da Universidade do Estado de Mato Grosso

Eixo Temático: Corpos e a escolarização

Esse resumo foi produzido a partir da pesquisa desenvolvida para o trabalho de conclusão de curso em Educação Física na Universidade do Estado de Mato Grosso no semestre letivo 2011/1. O trabalho teve por objetivo investigar como se dá a educação dos corpos de crianças, a partir do que dizem professoras de anos iniciais em uma escola municipal em Cáceres-MT. Tal objetivo foi proposto para entender o que acontece na escola antes dos/as alunos/as terem aulas de educação física, propriamente ditas, porque no município de Cáceres as aulas de todas as áreas de conhecimento que compõe o currículo dos anos iniciais de escolarização são trabalhadas por pedagogas/os e as aulas por elas/es dirigidas são denominadas de recreação. O interesse por pesquisar nesse lugar foi porque o autor deste trabalho constatou que os/as alunos/as chegam ao sexto ano e vem com uma idéia de separação que em nossa compreensão é influenciada ou talvez reforçada pela escola e pela família. Além disso, durante a educação básica do autor, este via a separação de meninos e meninas na educação física escolar e isso era percebido como natural, então desenvolvemos a pesquisa para entender como acontece a educação dos corpos nesse nível de escolarização.

Para começar a pesquisa construímos perguntas para entender como o processo de educação de corpos é percebido por pedagogas/os, saber como se dá a convivência de meninas e meninos dentro da sala de aula, nos momentos das aulas de recreação, no momento do recreio, na formação de filas, se há separação de meninas e meninos no momento das atividades que acontecem na quadra esportiva, em brincadeiras e jogos, se existe uma valorização das atividades por ser de menina ou menino, se existe recusa de meninos na hora de participar das atividades pré-concebidas como femininas ou se as meninas recusam participar de atividades pré-concebidas de masculinas, se estas formas de organização ainda se fazem presentes no contexto escolar e, principalmente, se isso é reforçado ao separar meninas e meninos na hora da recreação. Tais questões foram construídas a partir de

elementos fornecidos pela leitura de referências, entre as principais cito: Guacira Louro, Dagmar Meyer, Daniela Auad e Montserrat Moreno.

Durante o campo foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com professores de uma escola municipal, na qual havia 7 turmas do 1º ano até 5º ano. No total cinco professoras[1] participaram da pesquisa, sendo que uma professora atuava em duas turmas de diferentes turnos. O lugar da pesquisa foi uma escola municipal, localizada do bairro em que o autor reside, porque entendia que assim o trabalho seria conduzido com mais facilidade, o que possibilitou boa receptividade, tanto pela diretora da escola e pelas professoras, esse quesito deu-se como o esperado, no entanto houve algumas dificuldades para realizar as entrevistas por conta do receio e melindres de algumas professoras por causa do tema.

A sistematização dos dados deu-se por agrupamento de respostas de cada um das questões, depois de transcritos seus trechos, anotando quais respostas seriam pertinentes para realizar a análise dos dados. A partir dessa organização buscamos as mensagens evidenciadas nas falas recorrentes das professoras e até mesmo aquelas que se diferenciaram em relação à maioria. Durante a análise, as respostas mostraram que as marcas de gênero impostas ao corpo ainda são fortes no mundo escolar, na sala de aula e na aula de educação física/recreação.

Esse trabalho mostrou que os argumentos apontados na literatura pesquisada ainda tem sentido na escola em que trabalham as professoras entrevistadas, porque as atividades e processos pedagógicos por elas descritos reforçam a construção social de gênero de forma diferenciada, talvez com menor força em relação à visão androcêntrica em que as atividades na escola são elaboradas valorizando o sexo masculino. De qualquer modo, isso se mostrou potente quando analisamos o material colhido nas entrevistas, ficou evidenciada a separação de meninas e meninos, impondo ao corpo masculino uma educação diferenciada com jogos de força e mais agressividade, assim como para o feminino continuam a serem ofertadas atividades de caráter pacífico e dócil. Ao mesmo tempo, concluímos que as atitudes sexistas são construídas ao longo do tempo e que elas vão se modificando na sociedade e no contexto escolar, mas se considerarmos o que encontramos nos relatos das professoras, parece que o sexismo ainda tem muita força no espaço e tempo denominado recreação/educação física na escola municipal em que trabalham. Seria importante que as práticas de separação de meninos e meninas fossem modificadas, principalmente com o intuito de problematizar as diferenças entre os sexos, porque nossa compreensão é de que elas colaboram para a manutenção de uma

[1] Para participação no estudo foi solicitado às professoras a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

cultura machista e ao mesmo tempo produzem desigualdades, injustiças e até mesmo violências.

Referências

AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola**. São Paulo: Contexto, 2006.

LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate comteporrâneo**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MEYER, Dagmar Estermann; SOARES, Rosangela. **Corpo, Gênero e Sexualidade**. Porto Alegre: Mediaçao, 2004.

MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser menina:** o sexismo na escola. São Paulo: Moderna (Coleção Educação em pauta), 1999.

EDUCAÇÃO INTEGRAL E AS ESTRATÉGIAS DE DISCIPLINAMENTO DOS CORPOS:
QUESTIONAMENTOS NECESSÁRIOS

ALVES, Juliane de Oliveira
Fundação Universidade Federal do Rio Grande

Eixo Temático: Corpo e a escolarização
Palavras- chaves: educação integral, disciplinamento, estudos culturais

O presente texto objetiva estabelecer relações e traçar paralelos teóricos a fim de problematizar e pensar a experiência que venho desenvolvendo como uma das coordenadoras do Programa de Educação Integral *Mais Educação* em uma escola municipal da cidade do Rio Grande. Buscando outro olhar para essa realidade, faço uma análise levando em consideração as teorias pós-estruturalistas Veiga-Neto (2007), Silva (2002), Foucault(1998), que tive conhecimento na disciplina de Currículo, Cultura, Formação Docente e Educação Ambiental do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA) e que me possibilitaram subsídios para dialogar com essa realidade partindo desta perspectiva, pois entendo a contribuição desta para um necessário movimento de pensar o pensamento e de suspeitar de verdades únicas na Educação.

O Mais Educação é um programa do governo federal voltado para instituições escolares que apresentam baixo IDEB, este se configura em uma ação de Educação Integral, ou seja, os alunos permanecem na escola no turno inverso ao que freqüentam a sala de aula regular. O credenciamento da instituição é feito com preenchimento dos dados via internet na plataforma diretamente no site do Ministério da Educação (MEC), porem o envio final dos dados é feito pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura(SMEC). As escolas tem a escolha de participarem ou não, ficando a critério das possibilidades de espaço e recursos humanos. O governo prevê um valor de financiamento do programa, destinado a pagamento de monitores(professores), passeios, aluguéis de ônibus e kits pedagógicos.

No momento do cadastramento a escola (representadas pela equipe pedagógica e coordenadores do projeto) deve escolher seis eixos temáticos que deseja participar. Assim, as oficinas que fazem parte do Mais Educação na escola em que atuo são: Letramento, Matemática, Direitos Humanos e Ambiente Escolar, Hip-Hop, Percussão e Radio Escolar. Os

professores, denominados monitores que desenvolvem tais oficinas, podem ser estudantes universitários, moradores do bairro, participantes da comunidade escolar ou quem se identifica com o assunto em questão,(como músicos ou dançarinos no caso da percussão e do hip-hop) ganhando para tal um ajuda de custo e alimentação mensais. Os alunos são divididos em quatro grupos/turmas que são formadas de acordo com a sua faixa etária de idade

No guia auto-explicativo disponibilizado pela SECAD/MEC encontramos o público a que se destina o Programa:

> "estudantes em defasagem série/idade, estudantes das séries finais da 1ª fase do ensino fundamental (4º e 5º anos), nas quais há uma maior evasão na transição para 2ª fase; estudantes das séries finais da 2ª fase do ensino fundamental (8º e/ou 9º anos), nas quais há um alto índice de abandono; estudantes de séries onde são detectados índices de evasão e/ou repetência." (p.13)

Compreendo, assim, que a preocupação de traçar um perfil para esses alunos participantes, se constitui na necessidade de um captura desses corpos que ainda não estão dóceis e úteis e por isso é preciso torná-los disciplinados, torná-los efetivamente produtivos. O programa é voltado para estudantes que fogem ou poderão fugir do padrão de normalidade esperada e precisam assim novamente se enquadrar. A idéia do programa é buscar esses estudantes que não estão na sua sala de aula regular devido a evasão e/ou a repetência. Alunos que se afastaram do ponto fixo estabelecido do que é normal, precisam ser capturados para voltar à norma.

> "[...] a escola é, depois da família (mas, muitas vezes, antes dessa), a instituição de seqüestro pela qual todos passam (ou deveriam passar...) o maior tempo de suas vidas, no período da infância e da juventude. Na medida em que a permanência na escola é diária e se estende ao longo de vários anos, os efeitos desse processo disciplinar de subjetivação são notáveis."(VEIGA-NETO, 2007, p.71)

Levando em consideração o perfil apontado pelo MEC é possível pensar que a escola não obteve sucesso no processo de disciplinamento desses indivíduos repetentes e evadidos e por isso é preciso tomar mais uma atitude, mais um mecanismo na tentativa do "adestramento" do indivíduo e captura, que ainda resistentes não se adequaram ao funcionamento do sistema escolar e por isso participam de mais uma tentativa de deixá-los docilizados buscando assim garantir um pouco mais de sucesso na sua vida em sociedade. Além disso objetivam ainda atingir o demais alunos dessa faixa etária do 4º/5º ano e 8º/9º ano, visto que esses poderão fazer parte desse quadro e por isso é preciso agir com prevenção e incluí-los nesse público alvo.

E dessa forma é criado uma nova tentativa de enquadrar esse corpo dentro de uma disciplina onde se possa fazer com que obedeçam, é preciso reforçar sua permanência na escola, garantindo assim freqüência e sucesso escolar, para que tenham novas oportunidade de melhorar seu rendimento na sala de aula, de estabelecer melhores relações com colegas e professores, desenvolva diferentes potenciais através de novas formas de estudo em oficinas com metodologias diferenciadas. A cada dia há mais estudos acerca da repetência e da evasão escolar, em busca dos motivos e indícios que levam a tal situação, com objetivo de diminuir ou acabar com tais problemáticas.

Assim quanto mais é possível produzir conhecimentos acerca dessas problemáticas mais são as chances de elaborar medidas para extingui-las, o que vejo no Programa é essa tentativa, de vigilância, de disciplina sobre este corpo que "escapa" à norma, como que ocorre através de eixos temáticos convidativos, que fazem exatamente o que coloca Foucault,

> " A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos "dóceis". A disciplina aumenta as forças do corpo(em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma "aptidão", uma "capacidade" que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada".(FOUCAULT, 1998, p.119).

Dessa forma é preciso aumentar a capacidade e a aptidão no intuito e aprimorar o individuo e assim a dominação fica ainda maior, pois como no ensino regular a escola muitas vezes se distância do que é esperado pelo aluno, trazendo práticas desconexas da vida cotidiana, no programa ao contrário, busca-se desenvolver habilidades em que os alunos tenham prazer e identifiquem como o hip-hop e a percussão, como a rádio escolar, buscando fazer essa captura desenvolvendo suas aptidões e na mesma medida envolvendo mais esse corpo para que faça o que lhe é desejado/esperado, continue na escola, estabeleça melhores relações, seja presente, tenha melhor rendimento, se enquadre novamente no que espera-se dele que docilmente retorne ao que é dito como normal.

Referências:

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. 18 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO-SECAD. Programa mais educação passo a passo. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade*: uma introdução às teorias do currículo. 2002. 2 ed. Belo Horizonte, Autêntica.

VEIGA-NETO, Alfredo Foucault & a educação. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

INCLUSÃO ESCOLAR: DISCURSOS E ESTRATÉGIAS DE NORMALIZAÇÃO

SILVA, Gisele Ruiz[1] - FURG
HENNING, Paula Corrêa[2] - FURG

Eixo Temático: Corpo e a escolarização
Palavras-chave: Inclusão escolar, normalização, escola

O presente texto traz algumas problematizações ao que se refere às estratégias de operacionalização da inclusão escolar. Trata-se de um recorte da pesquisa que atualmente realizamos no Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Aqui apontaremos questões que vêm nos interpelando ao longo deste estudo, o qual tem por objetivo analisar discursos e práticas relacionados à inclusão escolar, bem como entender de que formas tais discursos e práticas produzem sujeitos, os capturam e os inserem no jogo social.

A discussão sobre inclusão tem estado em pauta, nos últimos tempos, nas mais diversas instâncias das quais fazemos parte, seja social, política, religiosa, cultural, entre outras. No campo da educação muito vem se produzindo nesta área, incluindo aí as políticas públicas que visam normatizar tal processo. O documento "Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica" (MEC, 2001), por exemplo, aponta que com a adoção do conceito de "necessidades educativas especiais" são ampliados os horizontes da educação especial, que passa a ter por objetivo a Inclusão, abrangendo, assim, todo/a e qualquer aluno/a que apresente, ao longo de sua aprendizagem, alguma dificuldade cognitiva, psicomotora ou de comportamento.

Há algum tempo estamos envolvidas com processos pedagógicos diversos e, assim, percebemos, participamos e, inevitavelmente, produzimos alguns discursos sobre a Educação Inclusiva. Essas ações têm nos permitido entendê-la, especialmente no município do Rio Grande/RS, como a prática de inserir no âmbito de nossas escolas, mais especificamente na escola regular, indivíduos portadores de dificuldades de aprendizagem, síndromes, distúrbios

[1] Pedagoga. Professora da rede pública de ensino do município do Rio Grande/RS. Especialista em Educação Física Escolar/FURG. Mestranda do Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Bolsista CAPES. E-mail: gisaruizsilva@gmail.com
[2] Pedagoga. Mestre e Doutora em Educação. Professora Adjunta do Instituto de Educação e do Programa de Pós Graduação em Educação Ambiental/FURG e Coordenadora de Pós-Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde/FURG. E-mail: paula.henning@ig.com.br

neurológicos e distúrbios comportamentais/psicológicos, dentro de uma lógica de "educação para todos". Estes indivíduos são aqueles que, de alguma forma, encontram-se fora dos padrões – sociais, históricos, culturais – sendo definidos como diferentes, deficientes, indesejáveis ou, utilizando um termo de Foucault (2002), anormais.

Partindo da perspectiva dos Estudos Culturais e mais especialmente os estudos foucaultianos, entendemos a escola como uma instituição disciplinar que, marcada pelo pensamento moderno, traz consigo um desejo de ordenação e organização. Nela, assim como em outras instâncias – como as prisões, os hospitais e os asilos – é colocado em "operação um exercício de enquadrinhamento de tudo aquilo que escapa da ordem, do natural, da pureza, da perfeição, enfim, do ideal moderno. [...] não com o intuito de excluir, segregar ou aniquilar, mas de incluir, conhecer e governar" (LOCKMANN, 2010, p.64). Nesta perspectiva, a Educação Inclusiva possibilita um exercício de aproximação e conhecimento desses sujeitos anormais, de forma que seja possível discipliná-los, educá-los, governá-los. Para tanto, a escola lança mão de "estratégias de normalização", constituídas a partir de um conjunto de saberes que se articulam na intenção de descrever, classificar e categorizar estes indivíduos e, assim, conduzir suas condutas no sentido do bem e da ordem. Em Rio Grande/RS, podem ser entendidas como "estratégias de normalização" as Salas de Recursos, as Classes de Estudos Diferenciados, o atendimento psicológico e a medicalização.

Diante deste panorama, algumas inquietações passam a balizar nossos estudos. Assim, buscamos com este trabalho analisar discursos e práticas relacionados à inclusão escolar, bem como entender de que formas tais discursos e práticas produzem sujeitos, os capturam e os inserem no jogo social. Entre estes discursos, destacamos a legislação – como um conjunto de regras que autorizam/determinam ações na sociedade, normatizando-a – e a Ciência – como saber consagrado pela Modernidade que, ao instituir " verdades", dita formas de ser e estar no mundo – que contribuem para a legitimação das práticas de inclusão. Além disso, nos propomos a pensar como a escola, ancorada nesses dois grandes pilares da sociedade – legislação e Ciência – atua no sentido de "corrigir" os sujeitos que apresentam condutas inadequadas/indesejáveis, realizando práticas de convencimento junto a estudantes e seus respectivos responsáveis para que estes participem de processos de normalização.

Como resultados preliminares, destacamos que a instituição escolar, de maneira geral, procura atuar com base nas determinações da legislação vigente: a "Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional" (1996) e o documento "Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica" (2001). Para tanto, busca operacionalizar estratégias que mantenham os sujeitos aprendendo na escola, estratégias estas pautadas no disciplinamento e condução das

condutas. Além disso, como base para manutenção destas práticas, encontram-se os discursos científicos produzidos sobre os sujeitos anormais. É desta forma que a lógica de produção de corpos dóceis e úteis, necessária para a manutenção da ordem social vigente, se faz presente também na inclusão escolar.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Secretaria de Educação. MEC, 1996.

_____. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.* Secretaria de Educação Especial. MEC/SEESP, 2001.

FOUCAULT, Michel. *Os Anormais:* curso no Collège de France (1974 - 1975). São Paulo: Martins Fontes, 2002.

LOCKMANN, Kamila. *Inclusão Escolar:* saberes que operam para governar a população. Porto Alegre, 2010. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

NOSSA SAÚDE ESTÁ NO PRATO? PROBLEMATIZANDO PRODUÇÕES DE EDUCAÇÃO E SAÚDE

JANDREY, Circe Maria
SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Faculdade de Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação

Eixo Temático: Corpo e a escolarização

Problematizar produções de educação e saúde contemporâneas, efetivadas no contexto de um programa de residência multiprofissional em saúde como parte de um processo educativo que se dá para além da escola e como um processo que "guarda" suas marcas escolares (sobretudo a noção de "transmissão de conhecimento") no âmbito de educação em saúde, é a proposta deste relato de experiência. O Programa de Residência Integrada em Saúde do Grupo Hospitalar Conceição (RIS/GHC) se constitui em processo de formação em serviço (pós-graduação 'lato senso') para profissionais egressos de diferentes graduações e uma de suas quatro ênfases é Saúde da Família e Comunidade (SFC). Implementada no Serviço de Saúde Comunitária (SSC/GHC), essa ênfase congrega, entre outros, os núcleos de Nutrição e Odontologia. Imbricadas ao cotidiano do SSC, encontramos práticas de assistência/ensino que buscam articulações desde a perspectiva da integralidade da atenção em saúde. Apresentamos a trajetória de produção da modalidade coletiva de acompanhamento nutricional "Saúde no Prato", realizada em uma Unidade Básica de Saúde do município de Porto Alegre/RS, e buscamos analisar o material de apoio elaborado por sua equipe profissional para utilização durante os encontros com a comunidade. Discutimos o livro "Saúde no Prato" (BRASIL, 2011) como artefato cultural que veicula tecnologia e saber inscritos numa perspectiva pedagógica que define comportamentos corretos e saudáveis, visando à mudança de hábitos e atitudes individuais. Escrito a partir do olhar de estratégias educativas que se pautam, exclusivamente, pela transmissão de informações tecnocientíficas e alertas sobre riscos de adoecimento relacionados à alimentação, o material nos possibilita pensar de que forma constituímos estamos constituindo nossos participantes/leitores enquanto sujeitos responsáveis pelo cuidado de si. O melhoramento das condições de saúde e vitalidade torna-se decorrência de escolhas de ordem individual e o saber profissional, ainda que não seja o único, assume a administração do bem-estar dos sujeitos que a ele tem acesso. A perspectiva da comunicação entre diferentes, sem homogeneização de formas de pensar e viver, pode

articular dimensões complementares às produções protagonizadas pelo grupo, criando oportunidades de reflexão crítica e interação dialógica entre seus diferentes sujeitos.

Descritores Educação em Saúde. Promoção de Saúde. Residência Integrada em Saúde.

VIRANDO A MESA...

Ainda que durante séculos tenha sido colocado muito empenho para o convencimento de que não se tinha corpo, contemporaneamente, somos instados a percebê-lo como central em nossas existências e afetos (GOLDENBERG E RAMOS, 2007). As práticas higiênicas, dietéticas e terapêuticas com que o cercamos apontam que o processo de responsabilização dos indivíduos pelos seus corpos, a partir de estratégias de autoregulação que também contemplam questões alimentares, tem sido constante (SEFTON E MARTINS, 2004).

Nesse contexto e no espaço proporcionado pelas produções de educação e saúde efetivadas em práticas de assistência/ensino em serviço (BRASIL, 2011), iniciou, em 2003, na Unidade de Saúde Jardim Leopoldina, integrante do Serviço de Saúde Comunitária do Grupo Hospitalar Conceição, a modalidade terapêutica coletiva "Virando a Mesa". Dirigida àqueles que buscavam emagrecimento, eram discutidas, em grupo e mediadas por profissionais da equipe de trabalho, temáticas de alimentação saudável, emagrecimento e motivação para alcançá-la; em 2008, com a inserção do núcleo de Nutrição no Programa de Residência Multiprofissional em Saúde, foi introduzida a consulta coletiva denominada **"Saúde no Prato",** com participação de outros profissionais da equipe. A partir de 2009, o formato **"Saúde no Prato"**, à semelhança de uma "repaginação", passou a contemplar, simultaneamente, as duas modalidades, (BRASIL, 2011), dirigindo-se não apenas aos desejosos de emagrecimento, mas também aos diabéticos, hipertensos e com problemas de saúde bucal. Ampliou sua intencionalidade ao propor acompanhamento nutricional através de orientações alimentares coletivas, aferições de peso e altura, cálculos de Índice de Massa Corporal (IMC) e aconselhamentos individuais para além das questões de emagrecimento.

Em 2010, a equipe coordenadora do grupo produziu o livro "Saúde no Prato" como material educativo de apoio às suas ações. Referenciada teoricamente em publicações do Ministério da Saúde (BRASIL, 2011), mas, igualmente, constituída pelo repertório sociocultural dos participantes através de receitas culinárias e estratégias individuais de autoregulação, essa produção coletiva destaca, já em sua apresentação, a intenção de *"promover alimentação mais saudável entre os participantes através de mudanças gradativas"*. Afirma que *"... fazendo mudanças nos hábitos alimentares, podemos melhorar nossa qualidade de vida..."*.

Como diz Meyer (2006), podemos pensar que "ainda não estamos diante de algo que perturba ou desacomoda o que se tem dito e feito em termos de educação em saúde, no Brasil". Nossos projetos educativos em saúde prosseguem como transmissão de um conhecimento especializado, que os saberes profissionais administram e ensinam para uma "população leiga", mesmo que incluamos "receitas e dicas" aportadas pela comunidade. Não seria essa uma expressão do poder normalizador (tomado no entendimento de norma proposto por Michel Foucault) de nossos modelos (SEFTON E MARTINS, 2004)?

Seguir os *passos da alimentação saudável e dos cuidados com a boca* poderia também ser pensado como uma pregação à nova moralidade que nos conforma aos padrões sociais contemporâneos, em que a gestão de si é uma das tônicas e o corpo cuidado, sob a moral da boa saúde, confere, a quem o possui, uma espécie de virtuosismo? (GARBIN E CAMOZZATO, 2010). Os passos, enumerados e minuciosamente explicados, e o registro das receitas e estratégias promovem o exercício do poder sobre a própria saúde; tomado como artefato pedagógico, é possível depreender, de seu conteúdo, a comunicação centrada nos aspectos cognitivos e racionais do processo: *"Faça pelo menos 3 refeições (café da manhã, almoço e jantar) e 2 lanches saudáveis por dia. Não pule as refeições... Porquê? Poucas refeições por dia estão associadas com perda de memória... Sugestões: ao sair de casa, leve consigo algum lanche, para não ficar muito tempo sem se alimentar. Pode ser uma fruta, iogurte, barra de cereal, etc..."*.

Em que medida essa perspectiva não circunscreve o foco da educação e saúde ao olhar sobre o comportamento individual, supondo a possibilidade de "correção" do "desvio" a partir de ações racionais no âmbito da responsabilidade de cada pessoa (MEYER, 2006)?

A análise do material sugere a necessidade de refletir não sobre o conhecimento em si, mas sobre o modo e a intencionalidade com quea informação é veiculada. Problematizar a perspectiva presente de que a existência de informação científica e o resgate de repertório sociocultural daqueles a quem se dirige são suficientes para aumentar a competência e/ou a liberdade de decisão. Grupos e indivíduos realizam antes, seja na aquisição de competências ou na tomada de decisões, uma reconstrução desses saberes mediada por sua visão de mundo e suas experiências.

Essa compreensão não negar ao livro "Saúde no Prato" efetividade para prover orientações básicas e importantes sobre cuidados nutricionais e em saúde bucal. Tampouco desconsidera que o resultado, independentemente de sua perspectiva normalizadora, integra o direito a tomar decisões informadas, para que outras aprendizagens posteriores possam ser construídas com e a partir desses conhecimentos. No entanto, desde a perspectiva de que saúde se constrói

a partir de componentes amplos e interrelacionados, os quais não podem ser tomados/tratados de forma isolada, (porque isso lhes retira potencialidade em produzir recursos para a sua proteção), não nos caberia buscar conjugar outras possibilidades de olhar/pensar nossas produções de educação e saúde?

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. Grupo Hospitalar Conceição. **Projeto político-pedagógico da residência integrada em saúde do Grupo Hospitalar Conceição**. Disponível em: http://www2.ghc.com.br/GepNet/docsris/risprojeto.pdf. Acesso em: 22 mai. 2011.

_____. Ministério da Saúde. Grupo Hospitalar Conceição. **Saúde no prato** / organização de Sara Brunetto ... [et al] – (no prelo). Porto Alegre: [s.n], 2011 .

_____. Ministério da Saúde. **Guia alimentar para a população brasileira: promovendo a alimentação saudável**. Disponível em: <http://www.saude.sp.gov.br/resources/cidadao/destaques/guia_de_bolso_sobre_alimentacao.pdf >. Acesso em: 22 mai. 2011.

GARBIN, E. M.; CAMOZZATO, V. C. Corpos 'gordos' no orkut: escritas sobre si e os 'outros'. In: COUTO, E. S.; ROCHA, T. B. (Org.). **A vida no orkut:** narrativas e aprendizagens nas redes sociais. Salvador: EDUFBA, 2010. p. 189-210.

GOLDENBERG, M.; RAMOS, M. S. A civilização das formas: o corpo como valor. In: GOLDENBERG, M. (Org.). **Nu e vestido:** dez antropólogos revelam a cultura do corpo carioca. Rio de Janeiro: Record. 2ed., 2007. p. 19-40.

MEYER, D. E. E. et al. "Você aprende. A gente ensina?" Interrogando relações entre educação e saúde desde a perspectiva da vulnerabilidade. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro. v. 22, n. 6, p. 1335-1342, jun.2006.

SEFTON, A. P.; MARTINS, J. Representações de corpo na literatura infanto-juvenil. In: SOARES, M. J.; FAMER, C. M. (Orgs.) **Produzindo gênero.** Porto Alegre: Sulina, 2004.

O QUE MOTIVA A MULHER COM IDADE MAIS AVANÇADA, QUE ALÉM DAS TAREFAS DOMÉSTICAS, O CUIDADO DOS FILHOS E A JORNADA DE TRABALHO, AINDA ENCONTRAM FORÇAS PARA FREQUENTAR AS SALAS DE AULA, NO PROEJA?

PRADO, Flávia Regina Oliveira do
Pós-Graduanda em Nível de Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos Proeja da Universidade Federal de Santa Maria
Orientadora: Professora Doutora SALVA, Sueli
Docente Titular do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria

EIXO TEMÁTICO: CORPO E ESCOLARIZAÇÃO

Palavras-chave: Educação; Mulheres; Proeja

A experiência que adquiri com um grupo de mulheres trabalhadoras, do lar e com filhos que, após longo afastamento retornaram à escola, através da EJA – Educação de Jovens e Adultos do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac - IEEOB, motivou o desenvolvimento da presente pesquisa. Minha pretensão nesse trabalho é conhecer a trajetória de vida das mulheres que resolveram concluir seus estudos através dos cursos oferecidos pelo PROEJA, bem como as suas motivações para freqüentar a sala de aula, levando em conta as dificuldades para conciliar família e trabalho com as atividades escolares. Nessa pesquisa qualitativa, usarei como metodologia a entrevista com um grupo de seis mulheres. Para compreender as suas motivações, usarei imagens de várias mulheres, a maioria anônimas, e algumas fichas com as palavras: ATITUDE, BATALHADORA, CORAGEM, OUSADIA, PERSISTÊNCIA, SUPERAÇÃO E VITORIOSA como dinâmica aplicadas em encontros diferentes, provocando a reflexão e o autoconhecimento. No desenvolvimento da pesquisa, analisarei como elas administram as atividades do seu cotidiano com a vida escolar, procurando entender quais as expectativas de vida criadas, por elas, através dos cursos oferecidos pelo PROEJA e, como elas articulam seus conhecimentos prévios aos conhecimentos adquiridos pela formalidade escolar. Como um programa que visa à formação integral do estudante, avaliarei o papel do professor, enquanto educador de adultos, na vida dessas mulheres, relacionando o papel do educador com o conhecimento de mundo dessas mulheres, participantes da pesquisa.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. Lei n. 9 394, de 20 de Dezembro de 1996. LDB – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.**

BRASIL, Ministério da Educação. **Documento Base do PROEJA**, Brasília. Brasília 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: Editora. Pedagógica e Universitária Ltda. 1986.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. **Educação Escolar de Jovens e Adultos**. São Paulo: Papirus, 2004.

POÉTICAS DA DIFERENÇA NA UFPEL: POR UMA EDUCAÇÃO INTEGRADORA

VIGORITO, Jaqueline S.[1]
SILVEIRA, Thuani C.[2]
SANTOS, Eleonora M.[3]
Curso de Dança Licenciatura – UFPel/RS

Eixo Temático: Corpo e a escolarização
Palavras- chave: Dança, Educação, Expressão Artística

Poéticas da Diferença na UFPel é um projeto de extensão da Universidade Federal de Pelotas que visa oportunizar aulas de dança para crianças que apresentam necessidade de acompanhamento psicopedagógico extra classe. O projeto, iniciado em outubro de 2010, é realizado em parceria com o Centro de Apoio a Saúde Escolar – Case uma instituição, ligada à Prefeitura Municipal de Pelotas, que atende crianças de 02 a 14 anos encaminhadas pelas escolas por déficit de atenção, hiperatividade, agressividade, dificuldade de aprendizagem, fobia escolar e transtornos de conduta. Esta instituição atua a mais de 25 anos na cidade, é uma referência em saúde mental da infância e da adolescência e, por sua iniciativa, buscou a parceria com o curso de Dança da UFPel. O projeto de extensão trabalha atualmente com uma turma de 6 crianças com idades entre 7 a 12 anos. As aulas são ministradas por graduandas do curso de Dança–Licenciatura, no espaço físico disponibilizado pela Universidade, e têm como objetivo proporcionar e desenvolver conhecimentos do movimento, trabalhando as possibilidades e limitações através de reflexões sobre a dança, exercícios da criatividade e expressão artística (individual e em grupo), buscando romper com rótulos sociais pré-estabelecidos, enfatizando que somos seres únicos e que possuímos características e possibilidades singulares, que precisam ser percebidas e levadas em consideração quando se pretende proporcionar uma educação integradora do indivíduo. A metodologia aplicada baseia-se na teoria do movimento e ações propostas por Laban (1978). As aulas têm foco na investigação e exploração do movimento individual e de práticas corporais direcionadas à

[1] Acadêmica do Curso de Dança Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas. UFPel/RS. Áreas: Monitora do projeto de extensão Dançando a Vida, Monitora do projeto de extensão Poéticas da Diferença na UFPel. , integrante do Grupo de Dança Contemporânea Terpsícore - Furg
[2] Acadêmica do Curso de Dança Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas. UFPel/RS. Áreas: Monitora do projeto Dançando a Vida, Monitora do projeto Poéticas da Diferença na UFPel.
[3] Professora Assistente do curso de Dança-Licenciatura da UFPel e coordenadora do projeto Poéticas da Diferença na UFPel.

melhora da coordenação motora, do equilibro, orientação espacial e condicionamento físico. Práticas de jogos e brincadeiras do universo infantil são adaptadas à exploração de movimentos, visando, também, o exercício de regras de convivência e sociabilização. Ao final de cada encontro são feitos registros (escrito e visual) das observações do grupo (monitoras e alunos) no "LIVRO POÉTICAS DA DIFERENÇA". Podemos observar e destacar alguns resultados preliminares: 1) efetividade do grupo; 2) mudanças visíveis de comportamento nos diferentes espaços sociais e culturais freqüentados pelos alunos (casa, escola, comunidade); 3) melhora na relação entre pais e filhos; 4) respeito a regras e combinados estabelecidos para as aulas de dança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LABAN, Rudolf. *Domínio do movimento*. Trad. Anna Maria Barros de Vecchi e Maria Silvia Mourão Neto. 5ed. São Paulo: Summus, 1978.

RENGEL, Lenira. *Os temas de movimento de Rudolf Laban (I-II-III-IV-V-VI-VII-VIII)*: modos de aplicação e referências. São Paulo: Annablume, 2008.

SPOLIN, Viola. *Jogos teatrais*: o fichário de Viola Spolin. Trad. Ingrid Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2001.

PROBLEMATIZANDO GÊNERO E SEXUALIDADE NOS CAMINHOS DAS SENSAÇÕES

MIRA, Anderson Rodrigo[1]
PEREIRA, Marlyson Junio Alvarenga [1]
PAULINO, Alessandro Garcia [1]

Eixo Temático: Corpo e a escolarização

Palavras-chave: tenda, corpo, sentidos

Uma provocação: um caminho de sensações

Sobre o espaço das sensações: desafio, descoberta, surpresa, tem hora que a gente só olha, depois a gente se permite tocar, depois podíamos modificar o espaço e aí a gente começa a sentir tudo que a gente passou... (Depoimento de uma das cursistas)

Nas emergências do cotidiano, nos deparamos com as sensações que podem revelar uma "sinestesia de prazeres" [2]. Nessa perspectiva, fomos desafiados/as a propor uma atividade no "Seminário: Tecendo Gênero e Diversidade Sexual nos Currículos da Educação Infantil", denominada "Caminho das Sensações", com intuito de possibilitar a interação dos/das participantes com as temáticas de gênero e de sexualidade incitando, de maneira interativa, o aguçar dos sentidos.

Goellner (2009, p.166) coloca em discussão o fato de "[...] o que faz chorar ou rir é diferente entre os grupos sociais, entre as culturas e entre os tempos". Assim, como reagimos ao que não se espera? Ouvir algo que nos parece ser o que não é pode nos transformar em vítimas de nossa curiosidade. Entrar em um lugar em que nada se sabe, mas tudo se percebe ou pensamos perceber, esse foi o enfoque de um caminho onde gemidos se tornaram uma das principais atrações, fazendo com que acreditássemos que uma mulher tirando a meia calça fosse uma ode à imagem de sexo explícito.

Assim, podemos problematizar as identidades produzidas por uma cultura social fortemente baseada em conceitos sexuais que nos constituem, na maioria das vezes, como seres conservadores com visão direcionada ao sexo.

A imaginação e a construção de saberes

[1] Departamento de Educação – Universidade Federal de Lavras

[2] Sinestesia de prazeres se relaciona com a mistura de prazeres que provém da utilização dos sentidos.

A atividade foi apresentada no seminário de finalização do projeto de extensão "Tecendo Gênero e Diversidade Sexual nos Currículos da Educação Infantil" [3]. Construiu-se, então, um "Caminho das Sensações" que foi dividido em pequenos ambientes; o grupo de participantes entrava e se deparava com cartazes inspirados nas violências domésticas, violências contra crianças e adolescentes e diversas gravuras apresentando as temáticas de gênero e sexualidade.

Os gemidos vindos do segundo ambiente despertaram a imaginação para o que poderia ser a possível causa do som, aparentemente, "provocante". Em seguida, a cena em que a personagem Mercedes, vivida por Lília Cabral no filme Divã (2009), está em um banheiro tirando a meia-calça (des)constrói a esperada imagem de sexo que muitos acreditavam estar vinculada ao som antes ouvido**.**

No último ambiente, composto por folhas, sementes e outros cartazes as pessoas foram convidadas a tocar todos os materiais que ali estavam, dentre eles, duas bacias com apenas um orifício cada uma. As bacias serviram para instigar a curiosidade: colocava-se a mão no buraco e tocava o que estava dentro, as pessoas ficavam apreensivas com o que poderia ser até descobrirem que havia apenas balas e mais sementes.

Em uma análise ampliada da atividade, percebeu-se que a cada passagem, as pessoas se surpreendiam com o que estava exposto. Algumas riam outras ficavam mais sérias, mas sempre faziam comentários. A maior preocupação era se elas iriam mesmo tocar o que estava na tenda. Então, foram colocados pequenos varais com fitas e uma cortina feita de preservativos masculinos na entrada do "caminho"; isso facilitava a relação direta de alguns materiais com os corpos.

Dificilmente o ser humano não expressa suas sensações. Muitas vezes os gestos e as expressões faciais substituem o falar e tornam evidente o que pensam sem pronunciar uma palavra. Um dos ambientes proporcionou essa análise; era notória a sensação de desprezo quando viam os cartazes com temas de violência sexual e o contrário acontecia ao observarem imagens com temas agradáveis.

Considerações finais

[3] O projeto envolveu universidades de cinco cidades: Lavras (UFLA), São Paulo (USP/Leste), Campo Grande (UFMS), Campinas (Unicamp) e Juiz de Fora (UFJF). O Projeto "Tecendo Gênero e Diversidade Sexual nos Currículos da Educação Infantil", visou qualificar técnica e politicamente 500 professoras/es que atuam na Educação Infantil para trabalharem a educação para a sexualidade e gênero nos currículos da educação infantil.

Na atividade, as sementes tinham uma função especial, não apenas por serem naturais e significarem o crescimento e a evolução, mas também por serem "singulares". Ao pegar um monte delas sentimos as diferenças de tamanho, de cor, de forma e de cheiro, todavia elas germinam, isto é, são diferentes, mas sofrem o mesmo processo para se desenvolverem.

Segundo Freud (1924/1975), citado por Reis (2003), em seus estudos, deu grande importância às questões dos sentidos e das sensações provindas das definições de corpo que, para ele, possuem uma forte correspondência com a erogeneização do mesmo, nota-se também que envolve as percepções, outro ponto importante em suas pesquisas.

Os sentidos são manifestações da sexualidade humana, pois instigam nossas sensações e emoções abalando nosso corpo como um todo. Através deles atualizamos e desatualizamos nossas identidades com intuito de formação social ou pessoal. De fato, o que ouvimos, tocamos, vemos ou escutamos pode nos transmitir sensações dependentes de um contexto, sejam pessoais ou não, que se transformam em momentos bons, tristes, depressivos...

A atividade objetivou desencadear a fala das/dos cursistas, repleta de significados e concepções interessantes sobre as relações do corpo com o corpo e com o meio em que se localiza. Quando se pensa em sentidos nos remetemos à ideia de corpo que, segundo Ana Paula Martins dos Santos (2004, p.18), está sempre se desenvolvendo, e "é afetado pelas experiências vividas pelo sujeito".

Referências bibliográficas:

Divã. LANÇAMENTO. DIREÇÃO. José Alvarenga Jr. CO-PRODUÇÃO. *Globo Filmes*, Total Entertainment, Lereby Produções, 2009.

GOELLNER, Silvana Vilodre. O corpo como locus de identidade sexual e de gênero. IN: XAVIER FILHA, Constantina (org.). *Educação para a Sexualidade, para Equidade de Gênero e para a Diversidade Sexual.* Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2009, p. 165-173.

REIS, Eliana Schueler. Auto-erotismo: um vazio ativo na clínica contemporânea. *Ágora V.* VI n. 2, p. 187-203, jul/dez, 2003.

SANTOS, Ana Paula Martins. Psicomotricidade e os Problemas de Aprendizagem. *Estudo Científico*. Rio de Janeiro, RJ: Universidade Cândido Mendes, 2004, 74 p.

RETRATOS E EXOTISMO EM ARCHIMBOLDO – UMA PESQUISA COM A CORPOREIDADE NA ESCOLA

ZAMPERETTI, Maristani Polidori[1]
Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

Eixo Temático: Corpo e a escolarização
Palavras-Chave: Artes Visuais – Corporeidade – Retrato

Plantas, animais, legumes, livros e diferentes elementos naturais e/ou produzidos pelo homem povoam as pinturas de Giuseppe Archimboldo[2] provocando a imaginação de crianças e adultos de todos os tempos. Nascido em 1527, produziu, dentre outras obras, inúmeros retratos que sugerem rostos humanos, utilizando figuras de animais, vegetais e outros objetos naturais, numa espécie de colagem que faz menção ao gênero da natureza-morta. Sua série de retratos mais famosa intitulada "As Quatro Estações", onde utilizou pela primeira vez imagens da natureza, apresenta vegetais característicos de cada estação do ano para compor as fisionomias humanas (KRIEGESKORTE, 1993), produzindo um estranhamento visual em relação à representação da corporeidade. A partir de um certo distanciamento das imagens criadas por Archimboldo, é possível visualizar novas figuras, gerando curiosidade e até certo ponto, estranheza. Exótico e propositor de jogos visuais e ilusórios foi esquecido durante muito tempo pelos historiadores, sendo resgatado à memória somente no século XX.

Sabendo da potência apresentada pelas imagens do artista italiano realizei uma experiência de ensino com pesquisa na escola onde trabalhei[3] como professora de Artes Visuais, na cidade de Pelotas, RS. Procurei compreender as relações estabelecidas entre as corporeidades juvenis, suas expressões criativas na forma de retratos – produções artísticas corporificadas em construções tridimensionais. Assim, elaborei um plano de trabalho que

[1] Professora de Fundamentos da Educação em Artes Visuais no Centro de Artes/UFPel. Acadêmica de Doutorado (FaE/UFPel). Pesquisadora vinculada ao Grupo de Pesquisa Educação, comunicação e formação de professores (FaE/UFPel)**.** E-mail: maristaniz@hotmail.com

[2] Algumas obras e releituras de Archimboldo podem ser acessadas nos seguintes sites:
http://www.artcyclopedia.com/artists/arcimboldo_giuseppe.html
http://rogallery.com/Skilling/Skilling-hm.htm
http://www.framebox.de/creations/3d/salad/
http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Arcimboldo_Agua.jpg

[3] Atuei na EMEF Almirante Raphael Brusque, de fevereiro de 1991 a julho de 2010.

consistia em observação e análise de reproduções de imagens de Giuseppe Archimboldo[4], e posterior produção de releituras e/ou composições plásticas tridimensionais com elementos da natureza ou produzidos industrialmente, escolhidos e coletados pelos alunos. A experiência de ensino foi realizada nos meses de setembro a outubro de 2007, com turmas de 5ª e 6ª séries, coincidindo com o início da primavera e procurando conjugar a observação da natureza circundante com as representações propostas por Archimboldo.

As fotografias das construções dos alunos da escola foram utilizadas como elementos de pesquisa e motivadoras de reflexão a respeito da obra de arte como propiciadora da curiosidade, criação artística e corporeidade na escola. A partir do estudo, análise e observação de obras de Archimboldo, propus que executassem composições plásticas tridimensionais com elementos da natureza. Para tanto deveriam organizar-se com antecedência. Chamou-me a atenção o interesse e participação dos alunos na atividade, dividindo-se em grupos e escolhendo os materiais a serem utilizados. Eles trouxeram objetos, alimentos e materiais do seu ambiente familiar como também elementos da natureza com os quais convivem diariamente. Assim, além de vegetais, frutas e produtos culinários, trouxeram conchas, escamas de peixe, areia, estabelecendo vínculos com o seu entorno e valorizando a materialidade dispersa no meio ambiente.

As construções tridimensionais utilizaram os espaços internos e externos da sala de aula e o clima da primavera com sua vivacidade e alegria contribuiu para que a experiência se produzisse de forma idêntica. Produzindo retratos repletos de apelos sensoriais ao tato e olfato, recriaram com elementos do seu cotidiano retratos curiosos, exóticos e indagadores, que remetem as formas criadas por Archimboldo (Fig.1 e 2). As questões da corporeidade foram trazidas por eles, tanto nas produções artísticas como na forma de atuação em aula, muitas vezes utilizando brincadeiras corporais. As inter-relações contribuíram para a efetivação dos projetos artísticos: ocorreram ajudas mútuas e discussões sobre procedimentos artísticos que vieram a ser utilizados na construção dos retratos. Assim, como mediador das inter-relações, o corpo não pode ser esquecido, pois, como afirma Derdyk, "o corpo potencializa a materialização de nossos quereres no mundo, expressando até involuntariamente a necessidade de concretização de projetos" (1990, p.23).

[4] Também conhecido como Arcimboldo.




Figuras 1 e 2 – Retratos tridimensionais criados pelos alunos

Nas formas artísticas apresentadas observei que a percepção do próprio corpo e do corpo dos colegas foi utilizada como forma de aprendizagem, funcionando como agente e portador de conhecimento, como o proposto por Merleau-Ponty (1986). A observação de detalhes e diferenças nos rostos dos colegas proporcionou aos adolescentes um conhecimento sensível de si mesmo e dos outros. Esta forma de conhecimento pôde ser expressa através de todo o processo vivenciado até a construção dos retratos. Evidenciou-se na análise dos produtos feitos por eles, revelando motivações e emoções envolvidas na escolha das formas e dos materiais visuais. Percebo que através da Arte é possível despertar nos alunos a vontade de experimentar e conhecer, de expressar sua vontade de ser, viver e aprender, contribuindo para o seu processo de formação identitária, reconhecendo a importância da manifestação de sua corporeidade no trabalho artístico – no fazer e se perceber exposto nas formas artísticas. Nesse sentido, os alunos expressaram, através do trabalho de construção tridimensional, a inevitabilidade do corpo ter a possibilidade peculiar e talvez, única, de percepção da realidade. Como aponta Merleu-Ponty (1986), a percepção é mais do que um conjunto de sensações, pois envolve a reflexão com e sobre o corpo e as vivências e/ou experiências decorrentes deste existir no mundo. Procurei, através do processo de construção artistica, possibilitar vivências de *ser no espaço* e não de *estar nele*, como o proposto pelo autor.

Referências:

DERDYK, Edith. **O desenho da figura humana.** São Paulo: Scipione, 1990.

KRIEGESKORTE, Werner. **Arcimboldo.** Taschen do Brasil, 2007.

MERLEAU-PONTY, Merleau. O Olho e o Espírito. In: **Textos selecionados.** São Paulo: Nova Cultural, 1986. Coleção Os Pensadores.

SIGNIFICADO DO CORPO A PARTIR DAS VIVÊNCIAS CORPORAIS: UMA QUESTÃO DE GÊNERO?

PIRES, Marcella Cristina
Estudante do LECOM/GPEFEG- UFRRJ
SANTOS, Thalita Malafaia Faria dos
Estudante do LECOM/GPEFEG- UFRRJ
FERNANDES, Rayane de Oliveira
Estudante- UFRRJ
PIRES, Valéria Nascimento Lebeis
Professora-pesquisadora (orientadora) do LECOM/GPEFEG - UFRRJ

Eixo temático: Corpo e a escolarização.

Palavras-chave: cultura, vivências, visão de corpo

As relações de gênero são elaboradas culturalmente. A partir disto, fica pré-determinado socialmente o que se espera de mulheres e homens. Da mulher se espera o maternar, o cuidar, ser doce e delicada. Já do homem se espera a força, a virilidade, a tomada de decisões e o controle das emoções.

Segundo Daniela Auad (2006), desde o momento da constatação do sexo do bebê em seu nascimento, a ele já é atribuído uma série de expectativas quanto a sua inserção na sociedade, e o pertencimento a determinado gênero prevê o distanciamento ao sexo oposto.

Ainda segundo a autora supracitada, o comportamento diferenciado de meninas e meninos não é estabelecido de forma natural, e sim produto das relações de gênero estabelecidas ao longo do tempo. Por esse motivo, as vivências experimentadas pelos mesmos são distintas quanto a classificação de gênero.

Desta forma, mulheres e homens formam sua identidade social e corporal a partir do que acreditam ser pertinente ao seu gênero.

Contudo, percebe-se uma diminuição nesse distanciamento de gêneros nas ultimas décadas, evidenciando um aumento do número de meninos e meninas participando de atividades culturalmente estabelecidas para o sexo oposto.

Estando a Educação Física inserida no âmbito dessas vivências, e estando o profissional direta ou indiretamente ligado a estas, seja na escola, em clubes, academias, etc., importa a esse profissional desmistificar a corporeidade e atuar de forma ampla e consciente e minimizando as diferenças entre gêneros.

Objetivando identificar, entre estudantes de ambos os sexos, as vivências corporais que mais influenciaram a visão de corpo. Foram investigados cinqüenta estudantes, sendo vinte e cinco do sexo feminino e vinte e cinco do sexo masculino, do curso de graduação em Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, cursando entre o quarto e oitavo período, com faixa etária entre dezoito e trinta e seis anos, foi feita uma pergunta relacionada a vivências relacionadas a visão de corpo. As informações obtidas na referida questão foram analisadas através da análise de conteúdo segundo Franco (2003).

De acordo com a referida questão, dos vinte e cinco homens investigados, dez alunos citaram o esporte; cinco atividades acadêmicas; dois exercícios sistematizados; dois atividades lúdicas; dois dança; um estética e um o âmbito social; os demais tiveram respostas diferenciadas.

Das vinte e cinco mulheres investigadas, onze disseram ser atividades acadêmicas; quatro exercícios sistematizados; quatro dança; uma âmbito social; uma atividades lúdicas e uma atividades escolares; as demais apresentaram respostas diferenciadas.

Nesta pergunta foi possibilitado as alunas e alunos mais de uma resposta, onde estes apresentaram uma resposta direta, seguida de outras vivências que ajudaram na construção da visão de corpo.

A partir das respostas obtidas, pode-se constatar que para a maioria dos estudantes as vivências corporais adquiridas a partir do ingresso na universidade foram citadas como as mais importantes, tanto para mulheres quanto para homens.

As atividades esportivas, principalmente as lutas, foram as mais citadas entre os homens, seguidas dos esportes coletivos. Atentando para o fato de apenas dois dos homens investigados citarem a dança como vivência.

Já entre as mulheres, a dança foi a atividade mais citada além das atividades acadêmicas. Porém é de grande relevância evidenciar que, para o mesmo número de alunas que citou a dança, houve um correspondente que apresentou a preocupação com a saúde e a estética, revelando com importância as vivências em academias de ginástica para formação da visão do corpo. Os esportes e lutas foram citados apenas por duas mulheres.

Com o presente estudo constatou-se que persiste os conceitos culturalmente estabelecidos, onde as atividades que exigem delicadeza, leveza, doçura, ainda são associadas as mulheres; enquanto que as atividades relacionadas a força, agressividade, praticidade, são atribuídas aos homens.

Com tudo, estando esses alunos em formação para atuar no campo da educação, principalmente no que diz respeito a educação através do corpo, se faz importante que tenham

uma formação de experimentada no âmbito da diversidade de vivências. Cabe a essa nova geração de professores oferecerem oportunidades de forma ampla de diversificada de atividades relacionadas ao corpo, de forma a minimizar as diferenças de gênero e suas respectivas atribuições.

Como considerações finais, importa ressaltar o papel fundamental no processo acadêmico no sentido de ampliar a gama de experiências corporais, possibilitando uma formação mais completa no que diz respeito a consciência corporal como profissional e interferindo de maneira positiva na construção da identidade de suas futuras alunas e alunos.

Referências:

FAGUNDES, Teresa Cristina Pereira Carvalho (org.) (2005). **Ensaios sobre educação, sexualidade e gênero.** Salvador, BA. Editora Helvécia.

AUAD, Daniela (2006). **Educar meninas e meninos – relações de gênero na escola.** São Paulo, SP. Editora Contexto.

TAVARES, Maria da Consolação G. Cunha F. (org.) (2007). **O dinamismo da imagem corporal.** Campinas, SP. Editora Phorte.

LE BOULCH, Jean (2008). **O corpo na escola no século XXI.** São Paulo, SP. Editora Phorte.

TEATRO DE SOMBRAS E CORPOREIDADE: UMA EXPERIÊNCIA EM ARTES VISUAIS

NEVES, Ângela Balzano[1]
Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

Eixo Temático: Corpo e escolarização
Palavras-Chave: Corporeidade; Artes Visuais; Teatro de Sombras

O teatro de sombras é uma linguagem teatral milenar, originária da China, que se difundiu pelo mundo e é praticada atualmente por vários grupos, em diversos países. Consiste numa linguagem em que se dramatiza uma história utilizando figuras que são projetadas e manipuladas por meio de um foco de luz numa tela branca (BELTRAME, 2005). Realizei uma proposta de ensino com pesquisa no ensino fundamental, na qual propus aos estudantes a criação coletiva de uma lenda urbana, a partir do estudo do Folclore Brasileiro e a sua dramatização por meio do teatro de sombras. O trabalho com o teatro de sombras propicia ao estudante o uso do movimento corporal nas atividades que realiza, contrapondo-as ao cerceamento das ações corporais predominantes na educação escolar. Esta linguagem teatral engloba a confecção de cenários, silhuetas e o uso da sonoplastia.

Por meio deste trabalho proporcionei experiências em que o corpo do aluno encontrasse espaço e tempo para a manifestação da sua expressividade e valorização dos sentidos. Desta forma ocorreu um "tipo de sensoriamento do mundo e [apreciação dos] [...] sentidos de um modo radicalmente temporalizado" (ASSMANN, 2004, p. 228), embora ocorram limitações nos nossos sentidos em alguns momentos e aspectos, a nossa percepção do mundo é temporal e corpórea. Pois, o corpo comunica através de todo o conhecimento corporal aprendido e se manifesta

> no grupo, percebendo a educação do sujeito, hoje [e] sua dimensão imaginativa, emotiva e sensível. [Assim], sua corporeidade deve ser colocada como origem de todo projeto que vise educá-lo e a fortalecê-lo como princípio da vida em sociedade (DUARTE JR, 2010, p. 139).

O trabalho em grupo com o teatro de sombras promoveu o uso diferente do espaço escolar. Os grupos se movimentaram naturalmente pela sala na medida em que precisaram

[1] Acadêmica do Mestrado na linha de pesquisa Cultura Escrita, Linguagens e Aprendizagem na FaE- UFPel. Especialista em Metodologia do Ensino e da Pesquisa em Arte. Atua na rede pública de ensino como professora de Artes Visuais. E-mail: angelabalz@yahoo.com.br

utilizar o corpo para a elaboração da lenda urbana e confecção dos aparatos necessários para a sua apresentação. Isto promoveu a socialização e a cooperação dos alunos em torno da proposta. Eles precisaram da colaboração de todos os integrantes do grupo para a solução de problemas que surgiram no transcorrer das atividades, mobilizando-os a se comunicarem, discutirem para chegar a um consenso sobre o trabalho que estava sendo produzido, portanto, a criação coletiva proporciona o compartilhamento de diversos pontos de vista. Segundo Gutiérrez (1978, p.70) "[...] pelo diálogo o homem se cria e se recria numa comunicação efetiva com o outro. A auto-expressão não é criadora senão na medida em que é comunicação ou encontro com os demais".

A escolha do tema *Lendas Urbanas* se deu pelo fato de ser um conteúdo contemporâneo, do conhecimento da maioria dos adolescentes e pelo interesse demonstrado por eles na atividade proposta. Lenda urbana, lenda contemporânea ou mito urbano constitui-se num tipo de folclore atual apresentado por histórias de caráter misterioso ou fantástico, divulgadas oralmente, por e-mails ou pela imprensa.

Por meio de vídeos, os alunos estudaram e analisaram o trabalho realizado com teatro de sombras no Brasil e em outros países. Os estudantes puderam verificar que a linguagem do teatro de sombras reúne a confecção de silhuetas, cenários e o uso da sonoplastia, englobando Artes Visuais, Teatro e Música. A atividade desenvolvida proporcionou o manuseio de diversos tipos de materiais, possibilitando a ampliação da criatividade e do universo cultural do aluno. Utilizaram vários materiais e técnicas que eram desconhecidas por eles até aquele momento, o que contribuiu para amplificar seus conhecimentos em Artes Visuais.

Os alunos já haviam trabalhado com os conteúdos de luz, sombra, transparência e opacidade, possibilitando o fortalecimento das aprendizagens, expandindo seus conhecimentos, ao aplicá-los na criação do teatro de sombras. Eles experienciaram efeitos visuais no jogo do movimento de luz e sombra, enriquecendo sua capacidade expressiva.

Conteúdos como sonoplastia e iluminação surgiram por meio da pesquisa de sons e luzes coloridas. Foram introduzidos na elaboração da atividade com a finalidade de adequá-los à história representada pelo grupo. Os jovens pesquisaram materiais que provocassem sensações e emoções, de acordo com o efeito desejado, para sensibilizar os espectadores, promovendo a interação entre as turmas da escola.

Desenvolvendo a criatividade na invenção da história, cenários, silhuetas, diálogos, efeitos de iluminação e sonoridades, os alunos trabalharam a coordenação corporal na

manipulação simultânea das silhuetas, do aparelho de som, iluminação e da troca de cenários. A memorização da história e diálogos contribuiu para a ampliação do vocabulário dos alunos.

Percebi motivação e contentamento nos estudantes pelo envolvimento que tiveram ao realizar as atividades e na alegria estampada em seus rostos. Conforme Duarte Jr., "a educação precisa ser suficientemente sensível para perceber os apelos que partem daqueles a ela submetidos, mais precisamente seus corpos, com suas expressões de alegria e desejo, de dor e tristeza, de prazer e desconforto" (2010, p. 205).

Vivenciando a experiência estética e crítica proporcionada pela linguagem teatral, os adolescentes exercitaram a imaginação e a comunicação. Foram co-autores de sua aprendizagem, em contato com o teatro de sombras, contribuindo na sua formação integral.

Referências

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. 8. Ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BELTRAME, Valmor. O ator no teatro de sombras. In: V. Beltrame (Org.). **Teatro de sombras: técnica e linguagem**, p. 41-56. Florianópolis: UDESC, 2005.

DUARTE JR, João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível.** 5 ed. Curitiba: Criar Edições, 2010.

GUTIÉRREZ, Francisco. **Linguagem Total:** uma pedagogia dos meios de comunicação. São Paulo: Summus, 1978.

4. CORPO, GÊNERO, SEXUALIDADE E SAÚDE

4.1 COMUNICAÇÃO ORAL

A APLICAÇÂO DO WHOQOL - BRIEF EM MULHERES PROFISSIONAIS DO SEXO DE PORTO ALEGRE

BESSIL, Marcela Haupt – Psicóloga
Especialista em Psicologia Clinica – ênfase saúde Comunitária - UFRGS
Especialista em Saúde Coletiva – ESP-RS
celahb@gmail.com – (51 84249667)

NEIVA-SILVA, Lucas – Psicólogo
Professor da FURG
Professor Convidado da UFRGS
lucasneiva@yahoo.com.br - (51 8401-5979)

Eixo Temático: Corpo, Gênero, sexualidade e saúde

Resumo: A prostituição é considerada a profissão mais antiga exercida pelas mulheres. Contudo, esta atividade é freqüentemente marcada pela violência contra as mulheres, humilhações e constrangimento. Por diferentes motivos, estas mulheres tendem a procurar o refúgio ou anestesia para seus sentimentos no uso de drogas, para assim continuar a sua atividade profissional. O objetivo deste trabalho foi investigar os diferentes padrões de uso de drogas entre mulheres profissionais do sexo de locais privados de prostituição. Para tanto, foi realizado um estudo transversal exploratório-descritivo onde participaram 50 mulheres, com idades entre 19 e 53 anos (*M*=29,9; *DP*=8,3) que trabalham como profissionais do sexo em nove locais privados na cidade de Porto Alegre. Os dados foram coletados na forma de questionário aplicado, previamente pilotado. Os resultados mostraram que 92% experimentaram álcool, 84% tabaco, 64% maconha, 50% cocaína aspirada, 22% crack e 48% medicamentos pra dormir. No último ano, afirmam ter consumido álcool (92%), tabaco (76%), maconha (34%), cocaína aspirada (34%), crack (14%) e medicamentos para dormir (28%). No ultimo mês 84% disseram ter feito uso de álcool, 72% de tabaco, 22% de maconha, 28% de cocaína inalada, 2% de crack e 20% relataram o uso de medicamentos para dormir. As profissionais do sexo foram questionadas sobre o uso de drogas para a prática da relação sexual e 20% disseram necessitar de bebidas com álcool e 10% de cigarro. As outras drogas não foram citadas como necessárias antes da relação sexual. A partir dos resultados, compreende-se o quanto o uso de drogas está presente como um importante fator de risco para profissionais de sexo. Destaca-se a preocupação de que com o uso de drogas possam ocorrer atividades profissionais de maior risco (como relações sexuais sem uso de preservativo) com vistas a um maior ganho financeiro que venha a subsidiar a compra de drogas.

Palavras chaves: Profissionais do sexo, drogas, prostituição

Abstract: Prostitution is considered the oldest profession exercised by women. However, this activity is often marked by violence against women, humiliation and embarrassment. For different reasons, these women tend to seek refuge or anesthesia for their feelings on the use

of drugs, in order to continue their professional activity. The objective of this study was to investigate the different patterns of drug use among female sex workers in private places of prostitution. To that end, we conducted an exploratory descriptive cross-sectional study which involved 50 women, aged between 19 and 53 years (M = 29.9, SD = 8.3) who work as sex workers at nine sites in the private Porto Alegre. The results showed that 92% experienced alcohol, tobacco 84%, 64% marijuana, 50% snorted cocaine, crack 22% and 48% for sleep medications. Last year, claim to have consumed alcohol (92%), tobacco (76%), marijuana (34%) snorted cocaine (34%), crack (14%) and sleep medication (28%). Last month 84% reported having used alcohol, tobacco 72%, 22% marijuana, 28% snorted cocaine, crack 2% and 20% reported using sleeping pills. The sex workers were asked about drug use in the practice of sexual intercourse and 20% said they need to drink alcohol and 10% smoked. The other drugs were not cited as needed before sexual intercourse. From the results, it is understood how the drug is present as an important risk factor for sex workers. There is the concern that the drug may occur at higher risk professional activities (such as sex without using condoms) with a view to greater financial gain that will subsidize the purchase of drugs.

Keywords: Commercial sex workers, drugs, prostitution

Introdução:

A prostituição é considerada a profissão mais antiga exercida pelas mulheres. Contudo, por ser uma atividade que necessita do uso do corpo como fonte de prazer por parte do cliente, não se torna uma prática fácil para as profissionais do sexo. Não há dúvida que assim como não existe uma fórmula para encontrar a felicidade, também não existe uma fórmula para alcançarmos um padrão de qualidade de vida considerado ideal para todos. Conseguirmos equilibrar a nossa disponibilidade e dedicação ao trabalho, bem como um espaço importante para nossas relações afetivas com familiares, pessoas que amamos e nossas amizades pode se constituir numa boa maneira de tentarmos viver melhor (Borges, 2005).

Também seria bom não negligenciarmos o lazer, já que ele pode ser uma importante fonte de reabastecimento físico e mental para o enfrentamento das exigências e dificuldades que surgem pela frente. Outro fator que também pode ser importante é a busca ativa de prazer em nossas escolhas de vida, e da responsabilização pelas mesmas, assumindo a autoria da forma como escolhemos viver, abdicando das queixas tão comuns sob as quais muitos se escondem. Isto tudo aliado a uma maneira criativa e mais livre de pensar e agir, comprometida consigo mesmo e com nosso meio também pode nos auxiliar a termos uma experiência mais plena e saudável de vida (Borges, 2005).

A expressão *qualidade de vida* foi empregada pela primeira vez pelo presidente dos Estados Unidos, Lyndon Johnson em 1964 ao declarar que "*os objetivos não podem ser medidos através do balanço dos bancos. Eles só podem ser medidos através da qualidade de*

vida que proporcionam às pessoas." O interesse em conceitos como "padrão de vida" e "qualidade de vida" foi inicialmente partilhado por cientistas sociais, filósofos e políticos. O crescente desenvolvimento tecnológico da Medicina e ciências afins trouxe como uma conseqüência negativa a sua progressiva desumanização. Assim, a preocupação com o conceito de *"qualidade de vida"* refere-se a um movimento dentro das ciências humanas e biológicas no sentido de valorizar parâmetros mais amplos que o controle de sintomas, a diminuição da mortalidade ou o aumento da expectativa de vida (http://www.ufrgs.br/psiq/whogol1.htm#1).

Assim, a avaliação da *qualidade de vida* foi acrescentada nos ensaios clínicos randomizados como a terceira dimensão a ser avaliada, além da eficácia (modificação da doença pelo efeito da droga) e da segurança (reação adversa a drogas) (Bech,1995 citado em http://www.ufrgs.br/psiq/whogol1.htm#1). A oncologia foi a especialidade que, por excelência, se viu confrontada com a necessidade de avaliar as condições de vida dos pacientes que tinham sua sobrevida aumentada com os tratamentos propostos (Katscnig, 1997, em http://www.ufrgs.br/psiq/whogol1.htm#1), já que muitas vezes na busca de acrescentar "anos à vida" era deixado de lado a necessidade de acrescentar "vida aos anos".

Qualidade de vida relacionada com a saúde ("Health-related quality of life") e Estado subjetivo de saúde ("Subjective health status") são conceitos afins centrados na avaliação subjetiva do paciente, mas necessariamente ligados ao impacto do estado de saúde sobre a capacidade do indivíduo viver plenamente. Bullinger e cols. (1993 em http://www.ufrgs.br/psiq/whogol1.htm#1) consideram que o termo “qualidade de vida” é mais geral e inclui uma variedade potencial maior de condições que podem afetar a percepção do indivíduo, seus sentimentos e comportamentos relacionados com o seu funcionamento diário, incluindo, mas não se limitando, à sua condição de saúde e às intervenções médicas. (http://www.ufrgs.br/psiq/whogol1.htm#1).

Houve na última década uma proliferação de instrumentos de avaliação de qualidade de vida e afins, a maioria desenvolvidos nos Estados Unidos com um crescente interesse em traduzi-los para aplicação em outras culturas. A aplicação transcultural através da tradução de qualquer instrumento de avaliação é um tema controverso. Alguns autores criticam a possibilidade de que o conceito de qualidade de vida possa ser não-ligado a cultura (Fox-Rushby & Parker, 1995 em http://www.ufrgs.br/psiq/whogol1.htm#1). Por outro lado, em um nível abstrato, alguns autores tem considerado que existe um "universal cultural" de qualidade de vida, isto é, que independente de nação, cultura ou época, é importante que as pessoas se sintam bem psicologicamente, possuam boas condições físicas e sintam-se socialmente

integradas e funcionalmente competentes (Bullinger, 1993 em http://www.ufrgs.br/psiq/whogol1.htm#1).

Contudo alguns aspectos gerais parecem poder contribuir para estruturarmos um estilo de vida pessoal saudável. Iniciando pela idéia de harmonia e equilíbrio entre as diferentes áreas de nossas vidas.

Objetivo:

Avaliação da qualidade de vida das mulheres profissionais do sexo de locais privados de prostituição de Porto Alegre.

Metodologia:

Foi realizado um estudo transversal exploratório-descritivo onde participaram 50 mulheres que trabalham como profissionais do sexo em locais privados de prostituição em Porto Alegre. Foi realizada a aplicação do WHOQOL-BREF (World Health Organization Qualit Of Live Measures).

Resultados:

Segue a tabela com os resultados do teste WHOQOL-BREF (World Health Organization Qualit Of Live Measures) em mulheres profissionais do sexo de Porto Alegre que trabalham em locais privados de prostituição.

	min	max	me	DP
QV fis	28,57	100,00	67,7143	14,9091
QV psi	16,67	100,00	68,6667	17,7424
QV soc	00	100,00	65,0000	22,5248
QV amb	28,13	93,75	60,6875	14,4534

A idade Média das participantes da pesquisa foi de 29 anos, sendo a idade mínima de 19 anos e a máxima de 53 anos, tendo um desvio padrão de 8,311. Através da análise desses dados, podemos observar que as profissionais do sexo mais jovens, tendem a tem mais qualidade de vida social.

A tabela abaixo mostra os resultados da pesquisa sobre escolaridade das profissionais

do sexo entrevistadas.

Escolaridade	n	%
Fundamental	12	24%
Médio	27	54%
Técnico	2	4%
Superior incompleto	9	18%
Total	50	100%

Com relação a escolaridade, podemos observar que a média de anos estudados foi de 10,06 anos. Sendo o mínimo de anos estudados 1 ano e o máximo de anos estudados 13 anos. Com Desvio Padrão. 2,519. Observando esses resultados, chegamos a conclusão de que as profissionais do sexo que tem mais escolaridade tendem a ter mais QV psicológico.

Quando abordada a questão de relacionamento com os clientes, observamos que quanto melhor o relacionamento das profissionais do sexo com o seus clientes, melhor o QV ambiental.

Observamos que o tempo médio de batalha (de trabalho como profissional do sexo) foi 7,4 anos (DP=7,44). Com relação ao tempo de batalha, não foi evidenaciada diferença em relação aos QVs.

Com relação aos relacionamentos afetivos, se observou os seguintes resultados apresentados na tabela abaixo:

	Tem parceiro fixo	Média	DP	
QV-Fis Não	24	71,8750	13,82	2,82
QV-Fis Sim	26	63,8736	15,09	2,96
QV-Psi Não	24	68,5764	16,75	3,42
QV-Psi Sim	26	68,7500	18,93	3,71
QV-Soc Não	24	69,0972	17,45	3,56
QV-Soc Sim	26	61,2179	26,13	5,12
QV-Amb Não	24	62,6302	15,12	3,08

QV-Amb Sim	26	58,8942	13,85	2,71

Foi utilizado o T-Test para se avalair essas variáveis, e foi contastado que houve diferença significativa entre quem tem e quem não tem companheiro (p=0,05). Sendo assim, quem não tem companheiro, tem melhor média de QV físico.

Com relação ao aborto, 35 mulheres já tinham feito aborto, ou seja, 70% das entrevistadas. Mas nos resultados não demonstraram diferença significativa em relação ao fato de ter feito aborto ou não.

Foi abordado com as entrevistadas o numero de relações sexuais que eles tinham por dia em troca de dinheiro, e o resultado é apresentado na tabela seguinte:

	n	%
1	21	42%
2	15	30%
3	10	20%
4	1	2%
5	2	4%
6	1	2%
total	50	100%

Com esses dados, podemos notar que quem faz mais programas por dia tende a ter mais:

- QV físico
- QV psicológico e
- QV social.

Também se abordou quantos dias por semana elas trabalham como profissionais do sexo, e o resultado foi o seguinte:

Dias	n	%
2	3	6%
3	3	6%
4	5	10%
5	16	32%
6	17	34%

7	6	12%
Total	50	100%

Com a tabela acima podemos perceber que quem trabalha mais, tende a ter mais:

- QV físico e
- QV social.

Quando questionadas em que contexto trabalham chegamos aos resultados apresentados abaixo:

	n	%
Um local	40	80%
+ de um	4	8%
Um local e anuncio	5	10%
Um local e agência	1	2%
Total	50	100%

O que observamos que não houve diferença significativa com relação aos contextos onde elas trabalham e o QVs.

Foi abordada a questão de as profissionais do sexo exercerem outras atividades profissionais, e 38 das entrevistadas não exercem outra atividade profissional (76%), mas que esse fato não teve diferença significativa na QV em relação a quem exerce outra atividade laborativa ou não.

Os relacionamentos amoroso também forma pesquisados e se observou que 41 das entrevistadas tiveram parceiro fixo no ultimo ano (82%). Quem teve parceiro fixo no último ano, teve menos QV físico.

Considerações finais:

Na revisão da literatura científica, não se encontrou nenhum estudo, sobre qualidade de vida, realizado com profissionais do sexo. Considerando os fatores de risco às quais as mulheres profissionais do sexo estão expostas, as condições de trabalho, as humilhações vivenciadas tanto durante as atividades laborais como também o preconceito da sociedade, é de grande relevância a realização de estudos sobre qualidade de vida nesta população.

Referências:

FONSECA, Claudia. A dupla carreira da mulher prostituta. In: **Estudos feministas.** N1, Ano 4, 1 semestre de 1996, p. 07-33.

FLECK, Marcelo Pio de Almeida & colaboradores. **A avaliação da qualidade de vida**: Guia para profissionais da saúde. Porto Alegre, artmed, 2008.

KROEF, Ada Beatriz Gallicchio; Gallicchio, Gisele soares; santos, Ivan Webber dos; silva, Nilza da Rosa; oliveira, Simone Paixão. **Aproximação de um Universo Velado: Mulheres, Travestis e rapazes que se Prostituem.** Porto Alegre, GAPA/RS, 1994.

MARTINEZ, Ana Isabel Fabréas. **Na batalha:** Identidade, sexualidade e poder no universo da prostituição. Organização da obra editada pelo GAPA-RS, editora Dacasa/Palmarinca, Porto Alegre, 2000.

A ATUAÇÃO DA MUSCULAÇÃO SOBRE OS DESVIOS POSTURAIS EM HOMENS E MULHERES

SILVA, Luciene Gonçalves Da[1,2]
SOUZA, Israel[3,4]
CARNAVAL, Paulo Eduardo[3,5]
[1]Professora do Município de Seropédica
[2]Laboratorio de Estudo do Corpo e Movimento – Lecom - UFRRJ - Seropédica/RJ – Brasil.
E-mail: lulurural7@hotmail.com
[3] Grupo de Pesquisa em Cineantropometria, Performance Humana e Treinamento de Força
[4]Instituto Federal de Educação, Ciência, Tecnologia do Rio de Janeiro - Paracambi/RJ- Brasil.
[5] Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - Seropédica/RJ - Brasil

Eixo Temático: Corpo, gênero, sexualidade e saúde

Resumo: Este estudo enfoca a questão dos desvios posturais do corpo humano, visto que cada vez mais encontramos pessoas com alterações posturais na coluna vertebral, ombros, joelhos e pés. Destacou-se a importância do exercício físico como a musculação, na vida dos homens e das mulheres de forma a perceber o quanto é visível a necessidade do fortalecimento da musculatura corporal com vistas à melhoria postural e também dará subsídios para verificar, qual a maior incidência de desvios encontrados em ambos os sexos averiguando minimamente as modificações ou não da postura corporal de cada sexo e a relação entre eles. Foram analisadas 28 Fichas sendo homens (14) e mulheres (14). Observou-se que houve uma redução de 16,3% do número de desvios entre as mulheres e uma redução de 17,1% do número de desvios entre os homens. No entanto, o resultado do teste qui-quadrado indica que a diferença na diminuição do número de desvios não foi significativa entre homens e mulheres (X^2 = 0.019 ; p = 0.890). Assim, podemos concluir que, ao menos na amostra estudada, homens e mulheres praticantes de musculação obtiveram uma redução de desvios posturais semelhante, sendo que tal redução não foi significativa

Palavras-chave: Musculação, Desvios Posturais e Incidência.

Abstract: This study tackles the question of the diversions postural of the human, accepted body that we more and more find persons with alterations postural in the spine, shoulders, knees and feet. There stood out the importance of the physical exercise like the weight-training, in the life of the men and of the women of form to realize how much is visible the necessity of the strengthening of the physical musculature with sights to the improvement postural and also it will let subsidies to check, which the biggest incidence of diversions found in both sexes checking minimally the modifications or not of the physical posture of each sex and the relation between them. 28 Tokens were analysed being men (14) and women (14). It noticed to itself that there was a reduction of 16,3 % of the number of diversions between the women and a reduction of 17,1 % of the number of diversions between the men. However, the result of the qui-square test indicates that the difference in the reduction of the number of diversions was not significant between men and women (X2 = 0.019; p = 0.890). So, we can end that, at least in the studied sample, men and practicing women of weight-training obtained a reduction of diversions postural similar, being what about reduction it was not significant

Keywords: Weight-training, Diversions Posturais and Incidence.

INTRODUÇÃO

O corpo humano é dividido em cabeça, corpo e membros, constituídos de pele, ossos, músculos e vísceras. Para nos mantermos em sustentação os nossos ossos são os principais coadjuvantes, formando um esqueleto dentro do nosso corpo. Segundo Moraes e Bankoff (2001) a coluna vertebral é a responsável pela manutenção do corpo com uma estabilidade de tonus e força dos componentes rígidos e elásticos. Esses ossos podem sofrer alterações em suas estruturas, por causa da vida cotidiana que um indivíduo pode ter. Essas alterações são distúrbios que na presente pesquisa serão relatados como desvios posturais. Os desvios posturais são qualquer desequilíbrio gerado de força e tonus muscular (TRIBASTONE, 2001). Nesta pesquisa centrou - se a atenção nos seguintes desvios posturais (escoliose, hiperlordose, hipercifose, costa plana, geno varo, geno valgo, geno flexo, geno recurvato, pé abduto, pé aduto, pé valgo, pé varo, escapula aladas, ombros protusos, retroversão pélvica e anteroversão pélvica).

Ao buscarmos respostas para achar esses desvios, temos a avaliação postural que é um mensurador para os desequilíbrios, visando sempre adaptar a melhor postura para cada indivíduo (MANSOLDO & NOBRE, 2007). A postura corporal é a posição que o corpo toma no espaço e é a relação direta de seus elementos com a linha do centro de gravidade. É estado de equilíbrio entre os músculos e ossos. Os desvios posturais podem levar ao uso incorreto de outras articulações, tais como as dos braços, ombros, quadris, joelhos e pés. Conservar posturas erradas por tempo prolongado pode acarretar alterações posturais acarretando enrijecimento das articulações vertebrais e encurtamento dos músculos.

A boa postura é aquela em que os segmentos corporais estão equilibrados na posição de menor esforço e máxima sustentação (MANSOLDO & NOBRE 2007). A atitude que um sujeito assume utilizando a menor quantidade de esforço muscular compreende-se uma boa postura e, ao mesmo tempo, protege as estruturas de suporte contra traumas. Como a coluna vertebral que dá sustentabilidade para todo o corpo, é a mais lesada com sobrecargas ela desenvolve vários problemas posturais, que hoje verificamos com um aumento significativo, comprometendo a saúde das pessoas, na população mundial, tanto em adultos como em crianças (JUNIOR & AZATO, 2003). Na investigação para a melhora das dores, muitas pessoas procuram praticar alguma atividade física que pode facilitar o reequilíbrio postural ou pode haver um desenvolvimento de posturas incorretas ou erros posturais por meio da solicitação exacerbada de um dos membros (MANSOLDO & NOBRE, 2007).

Com base nessa teoria este estudo tem por finalidade identificar alterações posturais em homens e mulheres que praticam musculação, verificando se essa prática pode contribuir

para a diminuição desses desvios posturais e de que forma se comportam essas mudanças com o treinamento entre os sexos.

PROCEDIMENTOS METODOLOGICOS

Trata-se de um estudo descritivo que tem por objetivo informar sobre a distribuição de um evento, na população, em termos quantitativos (PEREIRA, 1995). Foi realizada com indivíduos praticantes de musculação da - Corpus 50 Academia - na cidade de Seropédica, Rio de Janeiro. Este estudo tem por objetivo descrever as etapas de uma avaliação postural, verificar a incidência dos desvios posturais entre os sexos, observar qual desvio postural possui uma maior freqüência em homens e mulheres e verificar se a atividade física estruturada de musculação modifica de forma significativa a postura dos homens e das mulheres que a praticam, observando também se existe uma modificação do comportamento da postura entre os sexos.

Foram avaliados 28 praticantes, sendo 14 homens e 14 mulheres, com idade entre 20 e 50 anos, que participam de avaliações da própria academia, com o tempo entre as avaliações estabelecido de 3 (três) meses. A primeira coleta de dados foi realizada no segundo semestre de 2010 e a segunda no primeiro semestre de 2011 por amostragem consecutiva. Foram utilizadas duas fichas de avaliação para cada individuo analisado. Sendo a primeira avaliação a de adesão ao programa de treinamento e a segunda três meses após o inicio do treinamento regular. O critério de inclusão neste estudo foram que todos os freqüentadores estivessem praticando a musculação durante 9 meses sem interrupções, com idade maior ou igual a 20 e igual ou menor a 50. Os critérios de exclusão neste estudo foram tempo de prática inferior a 9 meses ou com interrupções.

A instrumentação utilizada foi técnica de avaliação subjetiva por observação, fazendo a observação do corpo em três posições - vista anterior, lateral e posterior, descritas abaixo

Posição de vista anterior

O indivíduo deve estar em posição ortostática de frente para o avaliador, onde este observará a linha dos ombros e a linha do quadril que se dão pela linha imaginaria entre a união de dois pontos o primeiro acromiais e o segundo íleo-cristais. Essas duas linhas deverão estar paralelas em relação ao solo e entre si. Se isto não ocorrer entre umas das linhas este individuo pode apresentar alguma escoliose nesta direção.

Nesta mesma posição o avaliador verifica os joelhos da pessoa se esta possui algum

desvio do tipo geno varo, ou geno valgo. E os pés se são abduto, ou aduto (CARNAVAL 1997).

Posição de vista lateral

O indivíduo deve estar em posição ortostática de lado para o avaliador, onde este observará a linha imaginaria de gravidade projetada lateralmente que necessitará estar reta. Nesta posição o avaliador verificará se o avaliado possui na região da coluna a hiperlordose cervical, hipercifose dorsal, hiperlordose lombar e costa plana. Na região dos joelhos verificará se o indivíduo possui geno recurvato, ou geno flexo.

Posição de vista posterior

O indivíduo deve estar em posição ortostática de costas para o avaliador, onde este observará a linha dos ombros e a linha do quadril confirmando a observação na vista anterior. O avaliador observa também a linha espondilea, formada pelos processos espinhosos das vértebras, que deverá estar perpendicular ao solo. E verifica se os pés são varo ou valgo. As analises, segue a análise da postura corporal, segundo o modelo teórico de Kendall.

Kendall (2007) relata que para se ter um alinhamento postural e para que seja avaliado é necessária uma padronização na postura. A postura padrão para esses autores é aquela que conduz a eficiência máxima do corpo envolvendo uma quantidade ínfima do esforço e da sobrecarga.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Análise de Dados

Inicialmente realizou-se a análise descritiva da amostra, indicando o número de desvios posturais existentes no grupo masculino e feminino, na primeira e na segunda avaliação.

Para comparar a idade de homens e mulheres utilizou-se o teste U de Mann-Whitney.

Para avaliar se a redução do número de desvios da 1ª para a 2ª avaliação foi significativo em cada grupo (masculino e feminino) utilizou-se o Teste dos Sinais, que avalia o número de empates, aumento (escore negativo) e redução (escore positivo) no número de desvios posturais dos indivíduos (escore), são comparadas as alterações ocorridas no aumento e diminuição do número de desvios posturais (escores).

Para comparação de homens e mulheres com relação a redução do número dos desvios posturais utilizou-se o teste Qui-quadrado de independência (X^2) com correção de Yates.

O nível de significância adotado foi de p<0,05. Os procedimentos adotados seguiram as orientações de Levin (1987) e Ayres e colaboradores (2007). O software utilizado foi BioEstat 5.0.

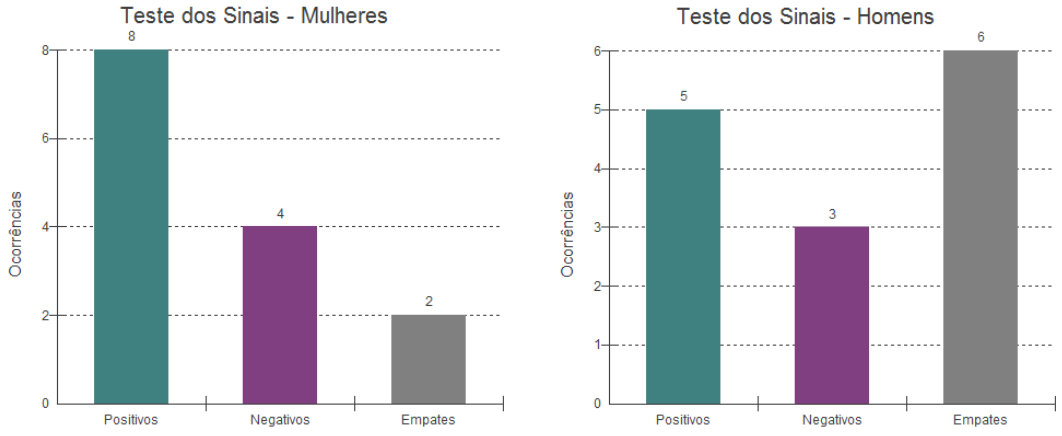
Resultados

Foram avaliados 14 homens e 14 mulheres praticantes de musculação. Os homens apresentavam uma média de idade de 29,57 anos, com mediana de 28,5 anos e desvio padrão de 7,27 anos. Já as mulheres apresentaram uma idade média de 26,43 anos, mediana de 26,00 anos e desvio padrão de 4,09 anos. A diferença de idade entre homens e mulheres não foi significativa (U = 76,50 ; p = 0,323).

Na tabela 1 são apresentados os resultados dos Testes dos Sinais para homens e mulheres.

Tabela 1: Resultado do Teste dos Sinais - Musculação

	Mulheres	Homens
Tamanho da amostra (n)	14	14
Número de sinais positivos	8	5
Número de sinais negativos	4	3
Número de escores empatados	2	6
p	0.1938	0.3633
Poder do teste	0.8068	0.6382



Dentre as mulheres, 8 obtiveram redução do número de desvios posturais (escores positivos), 4 aumentaram (escore negativo) e 2 permaneceram com o mesmo número de desvios

(empates). Observando o gráfico 1 (mulheres) nota-se que o número de reduções de desvios posturais obtido entre as mulheres foi considerável. No entanto, embora tenha ocorrido um número considerável de redução de desvios posturais, tal redução não foi significativa (p = 0,194).

Dentre os homens 5 obtiveram redução do número de desvios posturais (escores positivos), 3 aumentaram (escore negativo) e 6 permaneceram com o mesmo número de desvios (empates). Neste caso específico, observa-se que redução do numero de desvios posturais não foi significativa (p = 0,363). O gráfico 1 (homens) exemplifica bem o comportamento do número de reduções de desvios posturais obtido entre os homens.

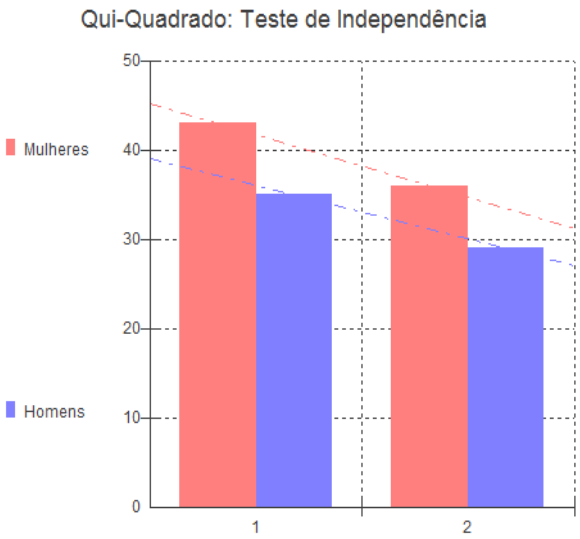
Para avaliar se a proporção da redução no número de desvios posturais difere entre homens e mulheres, recorreu-se ao teste qui-quadrado.

Na tabela 2 são apresentados os resultados do teste Qui-quadrado para comparação da redução de desvios entre homens e mulheres.

Tabela 2: Total de desvios posturais de acordo com o sexo e a comparação entre homens e mulheres.

	Total Mulheres	Total Homens	X^2	p
1av	43	36	0.019	0.890
2av	35	39		

Observa-se que houve uma redução de 16,3% do número de desvios entre as mulheres e uma redução de 17,1% do número de desvios entre os homens. No entanto, o resultado do teste qui-quadrado indica que a diferença na diminuição do número de desvios não foi significativa entre homens e mulheres ($X^2 = 0.019$; $p = 0.890$).



O gráfico 2 exemplifica bem que a diferença na proporção da redução de desvios posturais obtido por homens e mulheres é bem semelhante, como verificado pelo teste qui-quadrado.

CONCLUSÃO

Assim, podemos concluir que, ao menos na amostra estudada, homens e mulheres praticantes de musculação obtiveram uma redução de desvios posturais semelhante, sendo que tal redução não foi significativa e mostra que a modificação do comportamento postural após treinamento entre os sexos, não é significativo. Esperamos dar continuidade ao estudo com maior grupo amostral, controlando algumas variáveis como métodos de treinamento utilizados na musculação, frequência e regularidade no treinamento, com o objetivo de confirmar ou não o resultado desse estudo.

Referências:

ALEXANDRE, Neusa M. C.; MORAES, Marco A. A. Modelo de avaliação físico-funcional da coluna. São Paulo: Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto / Universidade de São Paulo, 2000.

CARNAVAL, Paulo E. Medidas e Avaliação. 2ª ed. Rio de Janeiro: Sprint, 1997.

DUTRA, D. G. S.; SILVA, P. H.; SOUSA, N. T. A. Prevalência de alterações posturais em pré-adolecentes Matriculados em academia de ginástica. Revista Movimento. v. 3, n.1 (2010).

HOPPENFELD, Stanley**.** Propedêutica ortopédica: coluna e extremidades. São Paulo: Atheneu, 1998.

JUNIOR,J.R.V.; AZATO, M.F.K. Alterações posturais decorrentes de discrepância dos membros inferiores. Fisioterapia Brasil. Rio de Janeiro: Atlântica, 2003.

KENDALL, F.P.; PROVANCE, P.G.; MCCREARY, E.K.; RODGERS, M.M.; Romani W.A. Músculos: provas e funções, com postura e dor. 5ª Ed. São Paulo: Manole, 2007.

KISNER C.; COLBY, L.A. Exercícios Terapêuticos: fundamentos e técnicas. 4ª Ed. São Paulo: Manole, 2004.

MORAES, A. C.; BANKOFF, A. D. P**.** Resposta Eletromiográfica do Músculo Iliocostal Lombar Durante os Movimentos de Flexão e Extensão do Tronco na Posição Sentada. Atividade Física e Saúde, v.6, n.2, pág. 47-53, 2001.

RAGONESE, G. Compensação muscular. Rio Claro: Unesp, Instituto de Biociências, 1987.
REGO, Aron; SCARTONI, F. R**.**. Alterações posturais de alunos de 5a e 6a séries do Ensino Fundamental. Fitness Performance Journal. v.7, n.1, p.10-15. 2008.

SWOBODA, L. Alterações posturais em corredores de longa distância. São Paulo: EEFUSP, 1995.

TRIBASTONE, Francesco. Tratado de Exercícios Corretivos Aplicados à Reeducação Motora Postural. São Paulo: Manole, 2001.

VERRY, Mauro. Sportmarketing: (for fitness): Marketing para sua Academia. Rio de Janeiro: Sprint, 1997.

VIANA, Lívia G. Psicologia do esporte em uma academia de ginástica. Relatório de atividades do Estágio Curricular Obrigatório realizado no período de 2005.2 e 2006.1 na Universidade Federal do Ceará. Disponível em: <www.ginasticas.com/...**academia**/ginasticas_com_gimnica_**psicologia_do_esporte_academia**_ginastica.pdf.> Acesso em: 12 set. 2010.

MANSOLDO, A. C.; NOBRE, D. P. A.. Dissertação de Mestrado Atesta Má Postura em Nadadores. Folha Universitária da UNIBAN, São Paulo, p. 11 – 11, 14 ago. 2006.

NOVAES, Jefferson S. Ginástica em academia no Rio de Janeiro - uma pesquisa historico-descritiva. Rio de Janeiro: Sprint. FONTE: Apostila elaborada pelo Professor Educação Física Marcus Ávila. Disponível em:< www.corpoemforma.esp.br/dicas.htm > Acesso em 12 set.2010

A SEXUALIDADE NO PUERPÉRIO SOB A PERCEPÇÃO DE MULHERES E PROFISSIONAIS DE SAÚDE: UMA REVISÃO INTEGRATIVA

PRATES, Lisie Alende[1]
CECCON, Fernando Gomes[2]
LIPINSKI, Jussara Mendes[3]

Eixo Temático: Corpo, gênero, sexualidade e saúde

Resumo: Consiste em uma pesquisa bibliográfica do tipo revisão integrativa, que tem como objetivo identificar como as mulheres vivenciam a sexualidade no puerpério e como os profissionais de saúde podem ajudá-las nesta fase. As publicações foram selecionadas utilizando-se os descritores "sexualidade", "mulher" e "puerpério" nas bases de dados MEDLINE, LILACS, BDENF e SCIELO; como critérios de exclusão tinham-se os artigos não disponibilizados na íntegra. A partir desse delineamento, foram analisadas 5 publicações, sendo o *corpus* da análise composto por 4 publicações. Reconhecemos que devem ser realizadas mais pesquisas sobre como as mulheres vivenciam a sexualidade no puerpério, com vistas a promover um cuidado integral à mulher.

Palavras-chave: saúde da mulher, sexualidade, puerpério.

Abstract: It consists of a literature-type integrative review, which aims to identify how women experience postpartum sexuality and how health professionals can help them in this phase. The publications were selected using the keywords "sexuality", "woman" and "postpartum" in databases MEDLINE, LILACS, BDENF and SCIELO; exclusion criteria were the articles not available in its entirety. From this design, five publications were analyzed, and the corpus of the analysis consists of four publications. We recognize that more research should be conducted on how women live their sexuality in the postpartum period, in order to promote a comprehensive care to women.

Keywords: women's health, sexuality, postpartum period.

INTRODUÇÃO

Considera-se puerpério o período que inicia após o nascimento da criança, entre uma a duas horas depois da saída da placenta, tendo um término impreciso. É o período, no qual a mulher sofre alterações locais e sistêmicas até que seu organismo retorne à condição pré-gravídica(1). Estas alterações que ocorrem na mulher durante o período pós-parto são conhecidas e amplamente estudadas. Porém, as sensações, percepções, experiências e a forma

[1]Graduanda do Curso de Enfermagem da Universidade Federal do Pampa.
[2]Especialista em Educação Física pela Universidade da Região da Campanha. Graduando do Curso de Fisioterapia da Universidade Federal do Pampa.
[3]Doutora em Enfermagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora Adjunta do Curso de Enfermagem da Universidade Federal do Pampa.

como as mulheres vivenciam estas alterações, neste período, ainda exigem muitas investigações[2].

Ainda há de se considerar que durante a assistência no puerpério, muitos serviços de saúde insistem em dirigir os cuidados e as ações de saúde apenas para o recém-nascido, desassistindo a mulher ou deixando-a em segundo plano neste contexto. E embora, muitas vezes, a mulher também reaja assim, demonstrando que a saúde da criança é o foco principal, esquecendo-se de sua própria saúde; os profissionais devem adotar outra postura. Uma vez que é no período pós-parto que há uma desvinculação da saúde da mulher da saúde da criança. Sendo este, portanto, o período em que a mulher também tem necessidades tanto físicas quanto psicossociais.

Neste sentido, reconhecendo a sexualidade como um importante aspecto para saúde da mulher e tendo em vista as alterações no período puerperal, assim como também do impacto que estas alterações podem causar na vida da mulher, torna-se imprescindível conhecer e compreender a vivência da sexualidade no puerpério para mulher[3] e como os profissionais percebem e trabalham isso no puerpério com as usuárias. Sendo assim, este estudo tem como objetivo identificar como as mulheres vivenciam a sexualidade no puerpério e como os profissionais de saúde podem ajudá-las nesta fase.

MÉTODO

Para atender o objetivo do estudo, será realizada pesquisa bibliográfica do tipo revisão integrativa. As etapas para realização deste tipo de pesquisa incluem os seguintes passos: 1) identificação do tema e seleção da hipótese ou questão de pesquisa para a elaboração da revisão integrativa; 2) estabelecimento de critérios para inclusão e exclusão de estudos/amostragem ou busca na literatura; 3) definição das informações a serem extraídas dos estudos selecionados/categorização dos estudos; 4) avaliação dos estudos incluídos na revisão integrativa; 5) interpretação dos resultados; 6) apresentação da revisão/síntese do conhecimento[4].

Para atender a etapa 1, tem-se, como questão de pesquisa: **como mulheres e profissionais de saúde vivenciam a sexualidade no puerpério?** Acerca da etapa 2, foram incluídas as publicações científicas, indexadas nas bases de dados MEDLINE, LILACS, BDENF e SCIELO. Como critérios de inclusão têm-se publicações: encontradas na sua íntegra, que apresentem no texto três (3) palavras, utilizadas como delimitadores para coleta de dados.

Como definição das informações a serem extraídas dos estudos selecionados ou categorização dos estudos, etapa 3, serão utilizados 3 delimitadores (palavras): 1) sexualidade; 2) mulher; 3) puerpério. Ressaltamos que na base de dados SCIELO, por apresentar um formulário básico de pesquisa diferente das outras bases utilizadas neste levantamento, optou-se por utilizar outro delimitador (todos os índices): 1) sexualidade; 2) mulher; 3) puérperio.

Na etapa 4, avaliação dos estudos incluídos na revisão integrativa, foi realizada análise crítica dos resultados a partir da ordenação e classificação destes, procurando encontrar explicações para os diferentes resultados. Para atender a 5ª etapa, interpretação dos resultados, foi realizada discussão dos principais resultados encontrados na pesquisa, além da identificação de lacunas e sugestões pertinentes para futuras pesquisas.

A apresentação da revisão/síntese do conhecimento, passo 6, consiste na elaboração do documento que contemplou os principais resultados evidenciados da análise dos artigos incluídos. A partir dos estudos selecionados adequados ao objetivo do estudo, estes compuseram o *corpus* de análise. *Corpus* é uma coleção de textos selecionados a algum tema específico podendo incluir funções simbólicas[5].

ANALÍSE CRÍTICA DOS RESULTADOS

Mediante a escolha ou exclusão de estudos frente ao delineamento da pesquisa, com a coleta de dados, verificamos inicialmente na base de dados MEDLINE, 5.868 publicações relacionadas com a palavra **sexualidade**; ao filtrar acrescentando a palavra **mulher**, apareceram 351 estudos. Por fim, ao inserir a palavra **puerpério** surgiu apenas 1 trabalho, o qual foi excluído por não apresentar o estudo em sua totalidade (Quadro 1).

Quadro 1 – Publicações encontradas segundo critérios de inclusão e exclusão, na base de dados MEDLINE.

Publicações encontradas na base de dados MEDLINE	
Sexualidade	5868
Mulher	351
Puerpério	1
Exclusão de artigos segundo critérios de exclusão	
Publicações não encontradas na íntegra	1
Total de artigos incluídos na base de dados MEDLINE	**0**

A seguir, apresenta-se o quadro 2 com as publicações encontradas na base de dados LILACS. Nessa base de dados, foram encontradas 2.555 publicações relacionadas com a palavra **sexualidade**; ao filtrar acrescentando a palavra **mulher**, surgiram 337 trabalhos; e ao inserir a palavra puerpério a base de dados apontou 6 trabalhos, dos quais 4 foram selecionados.

Ainda no quadro 2, verifica-se que dentre os motivos de exclusão dos estudos estão as publicações não encontradas na íntegra, as quais consistiram em 2.

Quadro 2 – Publicações encontradas segundo critérios de inclusão e exclusão, na base de dados LILACS.

Publicações encontradas na base de dados LILACS	
Sexualidade	2555
Mulher	337
Puerpério	6
Exclusão de artigos segundo critérios de exclusão	
Publicações não encontradas na íntegra	2
Total de artigos incluídos na base de dados LILACS	**4**

Na base de dados BDENF foram encontradas 328 publicações relacionadas com a palavra **sexualidade**; ao filtrar os trabalhos buscando somente àqueles que apresentassem a palavra **mulher** emergiram 72 publicações; e ao acrescentar a palavra **puerpério** surgiu 1 estudo. Este, no entanto, foi excluído por não encontrar-se na íntegra. Na sequência, verifica-se no quadro 3 como se deu a seleção de publicações na base de dados BDENF, segundo filtros e critérios de exclusão.

Quadro 3 – Publicações encontradas segundo critérios de inclusão e exclusão, na base de dados BDENF.

Publicações encontradas na base de dados BDENF	
Sexualidade	328
Mulher	72
Puerpério	1
Exclusão de artigos segundo critérios de exclusão	

Publicações não encontradas na íntegra	1
Total de artigos incluídos na base de dados BDENF	**0**

Finalmente, na base de dados SCIELO, como podemos observar no quadro 4, ao utilizarmos a palavra **sexualidade** evidenciaram-se 620 estudos; ao acrescentarmos a palavra **mulher** apareceram 89 publicações; 4 publicações surgiram quando acrescentamos a palavra **puerpério**. As 4 publicações encontravam-se na íntegra, sendo, portanto, todas selecionadas.

Quadro 4 – Publicações encontradas segundo critérios de inclusão e exclusão, na base de dados SCIELO.

Publicações encontradas na base de dados SCIELO	
Sexualidade	620
Mulher	89
Puerpério	4
Exclusão de artigos segundo critérios de exclusão	
Publicações não encontradas na íntegra	0
Total de artigos incluídos na base de dados SCIELO	**4**

Enfim, chegamos ao quadro 5, no qual encontram-se distribuídos os artigo de acordo com a base de dados, na qual foram encontrados. Ressaltamos que no quadro 5 encontram-se o número de publicações que estavam de acordo com os critérios de inclusão, contudo haviam repetições entre as bases de dados, ou seja, publicações indexadas em duas ou mais bases de dados concomitantemente. Dessa forma, 5 publicações compuseram o *corpus* de análise desse estudo.

Quadro 5 – Distribuição dos artigos selecionados de acordo com as bases de dados.

Base de dados	**Total**	**Selecionados**
MEDLINE	1	0
LILACS	6	4
BDENF	1	0
SCIELO	4	1*
Total	12	5*

*Total de artigos utilizados que compuseram o *corpus* de análise, já excluídos os que estavam

repetidos entre as bases de dados.

Por fim, após a coleta dos dados, realizou-se a análise crítica dos resultados encontrados, onde se avaliou se os trabalhos selecionados estavam relacionados com a questão de pesquisa previamente definida. Assim, ao final dessa fase, ao excluírem-se as publicações que não tinham relação com a temática deste estudo, obteve-se um total de 4 artigos para análise, entre as 4 bases de dados utilizadas para coleta.

Quadro 6 – Distribuição dos artigos selecionados de acordo com as bases de dados.

	Título	**Base de dados**	**Ano**
1	Sexualidade de puérperas com bebês de risco	LILACS; SCIELO	2011
2	Sexuality in the puerperium: the experience of a group of women	LILACS; SCIELO	2010
3	Body and Sexuality: Puerperas' Experiences	LILACS; SCIELO	2010
4	Sexualidade e gravidez: aspectos da vida da mulher: revisão da literatura	LILACS	2006

INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Dentre as sete publicações selecionadas, as quais atenderam aos critérios de seleção pré-estabelecidos, verificamos que a base de dados LILACS apresentou a maior concentração de publicações (4 publicações), seguida da base de dados SCIELO (3 publicações). Sendo que 3 das publicações selecionadas encontravam-se tanto na base de dados LILACS como na base SCIELO e a outra restante encontrava-se exclusivamente na base de dados LILACS.

Entre os periódicos de publicação dos trabalhos selecionados nesta coleta de dados apresentaram-se a Acta Paulista de Enfermagem, a Revista da Escola de Enfermagem da USP, a Revista Latino-Americana de Enfermagem e a Online Brazilian Journal of Nursing. Quanto ao tipo de abordagem, predominou a abordagem qualitativa, visto que dos 4 trabalhos selecionados para análise, 2 são de abordagem qualitativa; os demais eram estudo do tipo coorte e revisão de literatura (pesquisa bibliográfica). Como instrumentos de coleta de dados, 3 dos 4 estudos selecionados utilizaram a entrevista semi-estruturada. Por fim, ainda verificamos que o ano que concentrou mais publicações foi o ano de 2010 com 2 publicações.

Ainda verificamos a formação dos autores das publicações selecionadas e observamos que todos são mestres ou doutores em enfermagem.

APRESENTAÇÃO DA REVISÃO/SÍNTESE DO CONHECIMENTO

A vivência do puerpério é, sem dúvida, complexa, pois ocasiona para as mulheres modificações biopsicossociais, mudanças essas atribuídas aos novos significados que podem interferir na sua adaptação à maternidade[3]. Estas modificações que se iniciam na mulher no puerpério ocorrem não somente em termos genitais e endócrinos, mas no seu todo[1]. Portanto, tornar-se mãe é ritual de passagem e envolve a mulher numa reorganização de seus vários papéis[3], bem como mudanças em sua identidade[6].

Apesar de o puerpério ser um evento marcante na vida das mulheres, é, geralmente, um período negligenciado, pois muitas vezes o profissional de saúde se volta para o cuidado à saúde do recém-nascido, deixando o cuidado à saúde da mulher em segundo plano. No entanto, o puerpério consiste no momento em que a saúde da mulher é desvinculada da saúde da criança. A mulher neste momento, como em todos os outros, deve ser vista como um ser integral[1].

Nesse sentido, consideramos a sexualidade como um importante aspecto a ser considerado na saúde da mulher durante o puerpério[3]. A sexualidade da mulher "precisa ser considerada quando se pretende prestar uma assistência integral ao individuo[7]". Porém, a experiência da sexualidade no puerpério é muito complexa[2], uma vez que a percepção sobre o corpo no puerpério está relacionada à forma que cada mulher lida com as mudanças que ocorreram em seus corpos, frente à subjetividade, relacionamentos e cultura de cada mulher[3]. Com isso, entende-se que "o puerpério é considerado como uma fase crítica em se tratando da sexualidade, pois, muitas vezes, há ainda uma diminuição da libido, interesse e atividade sexual, gerando impacto significativo na vida da mulher"[7].

Durante o puerpério, a mulher vivencia várias alterações, as quais podem gerar dúvidas, medos, angústias e fantasias. De uma maneira geral, a consulta no puerpério consiste em uma ocasião ideal para fornecer as orientações sobre contracepção, amamentação, saúde mental, sexualidade, entre outros aspectos[7].

Sendo assim, é importante que o profissional de saúde que atende no puerpério esteja preparado para discutir com a mulher e seu companheiro, se possível, os vários aspectos relacionados ao período puerperal; estando preparado para intervir e apoiar nas dificuldades vivenciando pela mulher ou pelo casal, frente à sexualidade e as práticas reprodutivas[1]. Pois o olhar dado à mulher, durante o puerpério, deve ser dado de forma ampla; ouvindo suas dificuldades e vivências, conhecendo o contexto cultural e social que ela vive para que o

cuidado se dê de modo efetivo[3] e para que a mulher possa sentir-se mais acolhida dentro do serviço de saúde, assim como também, possa sentir-se mais segura para vivenciar esse período[6].

No âmbito da sua sexualidade, há importantes ajustes que necessitam ser realizados[3]. A preocupação que ocorre no puerpério para com a vida sexual está mais centrada na contracepção do que para sexualidade da mulher. Tal fato reflete a visão fragmentada do profissional de saúde que só observa a reprodução feminina, e também a visão da própria mulher, que mergulhada na construção de gênero não se permite ter desejos e prazeres sexuais[8].

Além disso, sabe-se que "logo após o parto pode ser que a mulher ainda não esteja preocupada com o retorno da atividade sexual, pois sua prioridade nesta fase é cuidar do filho, muitas vezes, fragilizado[7]. As atenções se voltam muito mais para os bebês e há expectativa de que a mulher assuma o papel de mãe de imediato e sem dificuldades[3]. Muitas vezes, a saúde do recém-nascido torna-se o foco principal de preocupação no momento, fazendo com que as mães esqueçam de si[7]. Estudos[3] mostram que, muitas vezes, a prioridade da mulher é o cuidado do bebê, e em segundo plano a relação com o companheiro.

No entanto, para o companheiro nem sempre isso se dá da mesma forma, pois algumas vezes, este deseja ter relação antes que a mulher se sinta pronta e deseje retomar a vida sexual[3]. Existem àqueles que compreendem e respeitam a mulher, reconhecendo que a mesma possa estar cansada ou que ainda não se sinta pronta. Pois embora as mulheres possam não ter conhecimentos científicos corretos acerca da involução uterina ou dos processos hormonais que ocorrem no puerpério, a literatura[3] declara que as mulheres só se percebem preparadas para iniciar a vida sexual quando sentem-se um bem-estar físico e psicológico, respeitando, assim, o tempo do próprio corpo.

Esse é um saber empírico sobre si mesma, e essa questão foi a principal e mais relevante para as mulheres, no retorno à vida sexual, após o parto: sentir-se pronta e sentir que seu corpo está pronto para uma nova etapa[3].

Todavia, sabe-se que embora existam companheiros que compreendem a mulher nesse período, ainda existem muitos que não aceitam e insistem em manter relação sexual, estando a mulher sentindo-se preparada ou não. O resultado disso é a queixa das mulheres de que a experiência foi dolorosa e frustrante. Para tanto, entende-se que "se o casal é capaz de trocar idéias sobre seus sentimentos e frustrações, esses problemas podem ser revolvidos satisfatoriamente"[9].

Nesse contexto, também "é de grande relevância a atuação do enfermeiro e de outros profissionais em orientações sobre os aspectos que influenciam a sexualidade e o relacionamento do casal nesse período, auxiliando as mulheres a superarem momentos de fragilidade e promovendo a integração do casal"[7]. Um acompanhamento que ultrapasse o período puerperal e que seja realizado por um profissional que preocupe-se em oferecer uma assistência integral à mulher e não apenas à mãe, possibilitará que a alteração na sexualidade seja evidenciada e trabalhada de forma adequada[7].

Em suma, a abordagem da sexualidade pelos profissionais de saúde e, em especial, os enfermeiros, não deve focar apenas a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e o planejamento familiar, mas, sim, abranger as percepções do corpo, o prazer, o aspecto emocional que envolve a sexualidade, entre outros[7]. Além disso, mais pesquisas, a respeito da sexualidade da mulher no puerpério, devem ser realizadas para que seja possível conhecer mais profundamente como as mulheres vivenciam esse período, para intervir efetivamente, quando necessário, e propiciar condições para que as mulheres se sintam livres para contar suas experiências, com soluções conjuntas para as possíveis dificuldades encontradas[3].

Referências:

1. BRASIL. Ministério da Saúde. **Parto, aborto e puerpério: assistência humanizada à mulher**. Secretaria de Políticas de Saúde, Área Técnica de Saúde da Mulher. Brasília, 2001.

2. SALIM, N. R.; GUALDA, D. M. R. Sexuality in the puerperium: the experience of a group of women. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 44, n. 4, p. 888-95, 2010.

3. SALIM, N. R.; ARAÚJO, N. M.; GUALDA, D. M. R. Body and Sexuality: Puerperas' Experiences. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 18, n. 4, p. 1-8, 2010.

4. MENDES, K. D. S. M.; SILVEIRA, R. C.C.; GALVÃO, C. M. Revisão Integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Revista Texto & Contexto em Enfermagem**, v. 17, n. 4, p. 758-764, 2008.

5. BAUER, M. W.; AARTS, B. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes; 2008.

6. MOREIRA, R. C. R.; MENDONÇA, R. L. Sexualidade e gravidez: aspectos da vida da mulher: revisão da literatura. **Online Brazilian Journal of Nursing**, v. 5, n. 1, 2006.

7. BELENTANI, L. M.; MARCON, S. S.; PELLOSO, S. M. Sexualidade de puérperas com bebês de risco. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 24, n. 1, p. 107-13, 2011.

8. STEFANELLO, J.; NAKANO, A. M. S.; GOMES, F. A. Crenças e tabus relacionados ao cuidado no pós-parto: o significado para um grupo de mulheres. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 21, n. 2, p. 275-81, 2008.

9. ZIEGEL, E. E.; CRANLEY, M. S. **Enfermagem Obstétrica**. 8. ed. Editora Guanabara: Rio de Janeiro, 2008.

AS MULHERES À "SOMBRA": REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO E CRACK NA MÍDIA IMPRESSA

ROSO, Adriane[1]
ANGONESE, Mônica[2]
MACEDO, Fernanda dos Santos de[3]
MONAIAR, Alex Barcelos[2]

Eixo Temático: Corpo na mídia e a indústria de beleza/saúde

Resumo: O presente trabalho trata de um recorte da pesquisa "Ideologia, produção de subjetividades e drogas: discursos midiáticos sobre o crack na cultura (pós)-moderna". Apresenta e discute como a mídia de massa impressa em Santa Maria, RS, Brasil, representa as mulheres quando o assunto é a droga "crack". Estatística descritiva serviu de modo de análise. Pesquisando o banco de dados da pesquisa citada acima (julho de 2008 a julho de 2009), fez-se uma leitura crítica com o intuito de encontrar elementos que pudessem indicar alguns aspectos das relações de gênero. 172 artigos foram lidos, mas apenas 26,16% deles trouxeram à tona as mulheres. É importante questionar as razões dessa "opacidade", especialmente porque outros estudos têm demonstrado que o número de mulheres que usam crack é muito similar ao dos homens.

Palavras-Chave: Mulheres; Mídia; Cocaína (Crack).

Abstract: This study is part of a major research entitled "Ideology, production of subjectivity and drugs: mediated discourses about crack cocaine in the (post)modern culture". It presents and discusses how the printed mass media in Santa Maria, RS, Brazil presents women when the subject is the drug crack cocaine. Searching the database (July 2008 to July 2009) from the major research cited above, a critical reading was done in order to find elements that might indicate some aspects of gender relations. Descriptive statistics served as mode of analysis. 172 articles were read, but only 26, 16 % of them brought out women. It is important to question the reasons of this "opacity", especially because other studies have been demonstrating the number of women uses crack cocaine is very similar to men.

Key Words: Women; Media; Crack Cocaine

O que é representado na mídia passa a constituir a realidade das nossas vidas cotidianas e serve como o principal meio para estabelecer as associações com as quais nós nos ligamos uns aos outros (MOSCOVICI, 2009). Todavia, essa reprodução cotidiana do que aparece na mídia não se dá de modo individual, já que as representações de qualquer fenômeno são, ao mesmo tempo, sociais e individuais – elas existem "na mente e na mídia", como afirmou este autor; elas

[1] Docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria, Líder do Grupo de Pesquisa "Saúde, Minorias Sociais e Comunicação.
[2] Discentes do Curso de Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria, Membro do Grupo de Pesquisa "Saúde, Minorias Sociais e Comunicação.
[3] Discente do Curso de Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria, Membro do Grupo de Pesquisa "Saúde, Minorias Sociais e Comunicação, Bolsista PIBIC/CNPq.

se colocam no centro do eixo individual-social, ligando os dois extremos e tentando dar conta de uma possível dicotomia. Isso quer dizer que o modo como as mulheres são representadas nos discursos das grandes mídias pode servir de alimento para as relações de gênero. Segundo Roso (2000), inúmeros estudos aproximam gênero e mídia, demonstrando que os meios de comunicação de massa transmitem imagens estereotípicas e sexistas com relação às mulheres.

Do mesmo modo, os discursos sobre drogas e drogadição também são sustentados a partir de representações veiculadas pelas grandes mídias ao longo de décadas baseadas no ideal de um mundo livre de drogas (FORTE, 2007). Esses fenômenos ideológicos podem se tornar fenômenos de massa, podendo contribuir e legitimar relações injustas de dominação (THOMPSON, 2007).

Todavia, só podemos analisar o sexismo, o estereótipo, drogas e drogadição se pensarmos gênero (e também as drogas) enquanto uma relação, isto é, como um constructo que envolve não apenas as mulheres, mas os homens, a sociedade, as culturas. Tomando essas teorizações por referência, consideramos importante destacar e refletir sobre os discursos das mídias de massa frente às mulheres envolvidas com drogas. O presente trabalho trata de um recorte da pesquisa "Ideologia, produção de subjetividades e drogas: discursos midiáticos sobre o crack na cultura (pós)-moderna" e pretende apresentar e discutir como a mídia impressa santa-mariense representa as mulheres quando o assunto é a droga "crack", buscando uma reflexão sobre relações de gênero e grandes mídias. Deu-se como uma pesquisa exploratória, na qual se busca descobrir a freqüência, natureza e característica de um fenômeno bem como sua relação e conexão com outros (PIZZANI, SILVA & HAYASHI, 2008).

Primeiramente, recorrendo-se ao banco de dados da pesquisa citada, fez-se uma leitura crítica das formas simbólicas sobre crack coletadas em dois jornais de grande circulação na cidade de Santa Maria – RS, no período de julho de 2008 a julho de 2009, buscando identificar as matérias que se referiam a mulheres. Após, construiu-se um quadro por jornal, listando todos os fragmentos de discursos que versam sobre a díade mulher-crack. Computou-se o número de vezes que apareceu o sexo feminino (variável quantitativa) nas referidas reportagens. Em seguida, as reportagens foram tabeladas de acordo com categorias escolhidas *a posteriori* (variáveis qualitativas), com a pretensão de visualizar o tipo de envolvimento com o crack por parte da mulher: usuária, traficante, mulher de traficante, mãe de usuário e outro (no caso de ser mulher de usuário, irmã de usuário, acobertar um traficante, engolir a droga ou esconder crack em casa). Recorreu-se a estatística descritiva simples – também denominada análise exploratória

dos dados - para mostrar os resultados. Esta envolve três passos básicos: (a) cálculo numérico de medidas amostrais, (b) resumo e descrição global dos dados através da construção de tabelas e de gráficos e (c) análise e interpretação dos resultados obtidos.

Os dados apresentados nas tabelas foram discutidos à luz dos referenciais teóricos da teoria das representações sociais (abordagem sociocultural e dialógica) e dos estudos de gênero. As representações sociais, de acordo com Oliveira e Werba (1998) são construções dinâmicas, que levam os indivíduos a produzir comportamentos e interações com o meio, ações que, sem dúvida, causam modificações e transformações em ambos. Assim, ao buscar conhecer os elementos, ou seja, as categorias que circulam nas grandes mídias, podemos conhecer as representações sociais – que são elaboradas e compartilhadas coletivamente - com uma finalidade de compreensão, construção e interpretação do real. Os estudos de gênero, por sua vez, nos fornecem subsídios para mudar a realidade social de acordo com a percepção de que as mulheres sofrem com as desigualdades e injustiças sociais. Eles tomam a categoria gênero[4] como central e unificadora nas/das análises feministas (ROSO, 2000). Na pesquisa em questão, ao todo foram lidas 172 reportagens que versavam sobre a droga crack. Nestas, constatou-se que apenas 26,16% delas envolviam o sexo feminino. Embora alguns estudos apontem que consumo do crack é mais prevalente entre jovens e adultos jovens do sexo masculino (e.g., GALDURÓZ, 2000; CARLINI,. GALDURÓZ, NOTO E NAPPO, 2002), há estudos que indicam a prevalência feminina, como é o caso do estudo feito por Borini, Guimarães e Borini (2003) dos 406 pacientes internados para tratamento por dependência do crack no município de Marília (SP), 62,9% eram homens e 87,5% eram mulheres.

As matérias da mídia escrita em foco apresentarem os homens como atores mais presentes nos leva a questionar sobre os motivos desse enfoque. Quando se posiciona as mulheres de maneira mais "ausente" que os homens em dada situação, com representatividade numérica abaixo do encontrado no cotidiano, podemos entender isso como uma abordagem discursiva que reforça o espaço das mulheres como aquele ideal, isto é longe das drogas, ou pelo menos não tão perto quanto os homens. Com isso pode haver reforço de tabus, como "mulher não usa drogas, pois isso é coisa de homem" A conseqüência pode ser o silenciamento das mulheres sobre essa questão. Adiciona-se a este fato a preocupação dos profissionais da saúde que o início do

[4] Para uma conceituação de gênero veja Roso (2000, p. 79-80).

consumo de drogas "entre as mulheres vem se dando progressivamente mais cedo, aumentando assim o risco de desenvolver o quadro de dependência" (ZILBERMAN, 2003, p.173).

Em 19,64% das formas simbólicas as mulheres aparecem como usuárias, em 28,57% como traficantes, em 17,85% são mulheres de traficantes, em 23,21% mães de usuários, e em 10,71% têm outro papel. Assim, o envolvimento direto com o crack – que se daria pelo uso ou pelo tráfico - remete a 48,21%, sendo, porém, que na maioria das reportagens em que a mulher é definida como traficante, ela está relacionada a traficantes homens. Este indicador é importante, pois nos levar a estabelecer algumas associações entre o discurso midiático e as representações sociais acerca das mulheres traficantes. Pimentel (2008) nos mostra que a "forma como as mulheres compreendem os seus papéis nas relações afetivas as leva a não se reconhecerem como criminosas quando se tornam traficantes em nome do amor que sentem por seus companheiros e pela família" (p.3). No contexto de sujeição do feminino ao masculino, a mulher traficante passa a conceber a sua própria identidade a partir do outro com o qual se relaciona afetivamente, de modo que até mesmo práticas ilícitas passam a povoar o seu cotidiano (IBID, p.4). Assim, ao colocar as mulheres traficantes à sombra dos traficantes homens a mídia pode estar re-alimentando representações que posicionam as mulheres em relações de dominação.

Em 51,77% das reportagens o envolvimento da mulher é indireto, ou seja, a mulher não aparece como usuária de crack e/ou não está envolvida diretamente com a droga, mas está no papel de "mulher de traficante", mãe de usuário" e/ou "outro". Além disso, notou-se que somente uma reportagem mencionou o tratamento de mulheres usuárias de crack, referindo a falta de fazendas terapêuticas para o tratamento de usuárias de crack e a frequente oposição das clínicas em aceitarem mulheres.

Os jornais denominaram a mulher em duas reportagens como "dependente" de crack e em uma como "viciada" em crack. Por mais sutil que seja, a adjetivação feita pela mídia é um fator importante quando pensada a construção das representações sociais; desse modo, entende-se que a adjetivação que foi usada pelos jornais em questão pode contribuir para uma representação negativa do usuário, favorecendo relações de dominação. Nas demais formas simbólicas, é adjetivada como usuária apenas.

Essa é a primeira etapa para conhecer elementos que proporcionem subsídios para buscar um conhecimento maior acerca das representações, veiculadas em mídias impressas de grande circulação, de mulheres que tenham envolvimento com crack. Assim, acreditamos que lançar um

olhar psicossocial crítico às mensagens midiáticas pode contribuir para a construção de representações que não construam ou reforcem relações de dominação.

Referências:

BORINI P, GUIMARÄES RC, BORINI SB. Usuários de drogas ilícitas internados em hospital psiquiátrico: padröes de uso e aspectos demográficos e epidemiológicos. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, 52(3): 171-9, 2003.

CARLINI, E. A., GALDURÓZ J. C. F., NOTO, A. R. & NAPPO S. A. **I Levantamento domiciliar nacional sobre uso de drogas psicotrópicas no Brasil (2001).** São Paulo: SENAD/CEBRID; 2002.

FORTE, F. A. P. Racionalidade e legitimidade da política de repressão ao tráfico de drogas: uma provocação necessária. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 21, n. 61, Dec. 2007.

GALDURÓZ, J. C. F., NOTO, A.R., NAPPO, S.A. & CARLINI, E.A. **I Levantamento domiciliar nacional sobre uso de drogas psicotrópicas – parte A: estudo envolvendo as 24 maiores cidades do estado de São Paulo (1999).** São Paulo: FAPESP/CEBRID; 2000.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social.** Petrópolis: Vozes, 2009.

OLIVEIRA, F. O; WERBA. G.C. Representações sociais. In: STREY, M. et al. **Psicologia social contemporânea:** livro texto. Petrópolis: Vozes, 1998.

PIMENTEL, E. **Amor bandido: as teias afetivas que envolvem a mulher no tráfico de drogas.** VI Congresso Português de Sociologia. Mundos Sociais: Saberes e Práticas. Universidade de Lisboa, 25 a 28 de junho de 2008. Disponível em http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/708.pdf

PIZZANI, L., SILVA, R.C. & HAYASHI, M. C. P. I. Bases de dados e bibliometria: a presença da educação especial na base Medline. Revista **Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, *4*(1), 68-85, 2008.

ROSO, A. Mídia televisiva e imagens de mulher: quando vozes sutis nos falam. In M. N. Strey et al., **Construções e perspectivas em gênero**, pp. 75-88. São Leopoldo: UNISINOS, 2000.

THOMPSON, J. B**. Ideologia e Cultura Moderna** – teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis: Vozes, 2007.

ZILBERMAN, M. L. Uso de drogas entre mulheres. In BAPTISTA, M., CRUZ, M. S. & MATIAS, R. (orgs.). **Drogas e pós-modernidade. Prazer, sofrimento, tabu**, pp.175-186. Rio de Janeiro: EDUERJ e FAPERJ, 2003.

COM LICENÇA: QUEREMOS DECOLAR NA CARREIRA!

SALDANHA, Marília
STREY, Marlene
PUC RS

Eixo Temático: Corpo, gênero, sexualidade e saúde

Resumo: Pretendemos a partir de um recorte teórico da dissertação de mestrado da primeira autora correlacionar os obstáculos que se interpõem no caminho profissional das mulheres de camadas médias urbanas com: a categoria gênero; a sexualização em torno do significado de êxito; corpo e saúde. Diversas pesquisas brasileiras e internacionais apontam que as mulheres, casadas e com filhos, despendem mais tempo com o trabalho doméstico e com as responsabilidades familiares do que seus maridos. Diante desta constatação, percebe-se que a especialização de papéis ainda está fortemente ancorada nas ideologias de gênero tradicionais que regem os comportamentos de homens e mulheres contemporâneos, produzindo com isto um cenário desfavorável para a ascensão profissional das mulheres. A dupla jornada de trabalho parece ser também determinante na produção de alguns transtornos psicológicos. Embora tradicionalmente o sucesso seja uma expectativa social atribuída ao gênero masculino, já se pode dizer que a presença maciça das mulheres no mercado de trabalho associada a uma maior escolarização as aproxima desta expectativa. Se elas podem decidir sustentar a construção de uma carreira e ambicionar seu sucesso porque não o fazem? O mais comum é que experimentem impasses que acabam por impedir ou retardar seus avanços. O que o êxito traz em seu bojo de significados que é sentido pelas mulheres como transgressor e, portanto, considerado indevido desejá-lo?

Palavras-chave: mulheres, carreira, êxito

Abstract: As part of the first author's thesis this paper intends to correlate the obstacles met by urban middle class women on their way to a professional career, especially the ones related to: gender category; sex and the word success; body and health. Several researches in Brazil and abroad show that married women with children spend more time on housework chores and family responsibilities than their husbands. The gender segregation of tasks associated with the traditional gender ideologies contribute to reinforcing the specialized roles, an unfavorable scenario for career development for women. The double work shift also seems to be a contributing factor in producing some psychological disorders. Even though success is traditionally a social expectation attributed to the male gender, it is already possible to state that the massive presence of women in the labor market, related to a higher level of education, brings women closer to such expectation. Since they are able to sustain the building of a career and aspire to success, why do they not do it? The most common is that they experience conflicts that eventually prevent or slow down their advances. What are the hidden meanings that achievement carry with that is felt by women as transgressive and, therefore, considered inappropriate to be desired?

Visamos partir de um recorte teórico da dissertação de mestrado da primeira autora (Saldanha, 2010) a respeito da falta de paridade no lar no que tange a divisão de tarefas

domésticas entre membros de casais heterossexuais contemporâneos. Esta contextualização servirá para revelar os efeitos dessa divisão desigual na construção da carreira profissional das mulheres de camadas médias urbanas; inter-relacionar a problemática do seu sucesso na vida pública com a sexualização embutida no termo êxito, assim como descrever algumas perturbações na saúde das mulheres advindas da tentativa de conciliação carreira e família.

Pesquisas no Brasil, (Soares e Saboia, 2007, Araújo e Scalon, 2005, Jablonski, 2010 e Rocha-Coutinho, 2007 e 2009) assim como no exterior (Fuwa, 1994, Badinter, 1986, Bianchi, Robinson e Milkie, 2006), demonstram que as mulheres casadas e com filhos despendem mais tempo com o trabalho doméstico e com as responsabilidades familiares do que seus maridos.

Vida doméstica, papéis de gênero e carreira

O trabalho doméstico engloba um grupo de práticas concretas e simbólicas que constituem e reproduzem a vida diária e, conforme afirma Oliveira (2003), não são um bloco homogêneo de gestos cotidianos que se repetem, mas uma teia de situações de natureza diferente, às vezes antagônicas, que se tecem ao longo dos dias. Essa teia se constitui pelo entrelaçamento das atividades domésticas, necessárias à existência humana com as responsabilidades familiares e sua articulação com a vida no mundo público. Há uma tentativa de coordenar o mundo doméstico e suas tarefas de natureza circular, rotineira e interminável, cujas demandas não podem ser postergadas por muito tempo, com a vida pessoal, conjugal, profissional e também com o exercício da parentalidade. Este é um nó existente na articulação da vida privada com a vida pública a que se vêem desafiados os casais contemporâneos.

Esse desafio que os casais enfrentam diariamente, se torna ainda mais complexo ao se adicionar o fato de que os papéis de gênero estão em progressiva transição, e em consequência, menos claramente delimitados. As barreiras que separavam os territórios de ação dos homens, de um lado, e das mulheres, do outro, foram derrubadas pelo movimento feminista. Desde então, ambos vêm aprendendo a circular nesses domínios de competência do doméstico (os homens menos) e do público (as mulheres mais), enfrentando obstáculos de várias ordens: sobrecarga de trabalho, estresse, busca pelo sucesso e tempo pulverizado pelo cotidiano assoberbado de atividades dentro e fora de casa (especialmente as mulheres). Tais mudanças, como afirma Araújo (2009 p.10) “não acontecem de forma tranqüila e sem resistências, pois o reordenamento

igualitário de papéis, posições e relações, envolve um enfrentamento diário de conflitos e contradições visíveis na reprodução e cristalização de práticas desiguais, no cotidiano familiar".

Diante dessa constatação, percebe-se que a especialização de papéis ainda está fortemente ancorada nas ideologias de gênero tradicionais que regem os comportamentos de homens e mulheres contemporâneos, e que hoje se mesclam com as ideologias igualitárias, e um dos seus efeitos é o de produzir um cenário desfavorável para ascensão profissional das mulheres. A presença de homens e mulheres trabalhando lado a lado nos mais diversos setores produtivos, não eliminou as desigualdades existentes entre os sexos, principalmente na vida privada, mesmo com a saída das mulheres para a vida pública. Até em arranjos matrimoniais considerados raros, como a dos casais de aeronautas, a força dessas ideologias arraigadas também se fazem presentes (Saldanha, 2010). Esses casais que trabalham na mesma categoria profissional, a aviação comercial, e estão submetidos aos mesmos fatores tais como viagens; horários fora do padrão; alternância ausência / presença em casa e carga horária de trabalho similar, também apresentam assimetrias na partilha das tarefas domésticas.

O cenário social se encontra repleto de mulheres sobrecarregadas com a conciliação do triângulo trabalho-família-casa e que perdem um bem precioso e irrecuperável que é o tempo (Mattingly & Sayer, 2006; Rönka & Korvela, 2009, Silva & Nogueira & Neves, 2010). O investimento que muitas mulheres fazem na profissão se torna mais limitado devido à ênfase maior dada às suas responsabilidades familiares e domésticas e o consequente dispêndio de tempo concedido para a realização das atividades relacionadas. Esse investimento menor reduz drasticamente suas chances de crescer na carreira. A seguinte indagação então vem à tona: em um casal não há lugar para dois bem-sucedidos?

Segundo Coria (1997), os resultados obtidos em seus grupos de reflexão com mulheres, sobre o tema do sucesso, permitem afirmar que as mulheres em geral são hábeis em conceber projetos no âmbito doméstico, pois, com destreza analisam detalhadamente as condições que lhes permitem redecorar, redesenhar ou mudar a casa. São capazes assim de projetar seus objetivos e vencer um número incalculável de obstáculos que lhes permitem alcançar as metas desejadas, não só para si como para seus maridos e filhos. No entanto, quando o projeto somente lhe diz respeito e se relaciona com atividades ligadas ao seu trabalho remunerado surgem as barreiras que não conseguem transpor satisfatoriamente. Ainda segundo a autora, isso se deve à dificuldade fundamental de "conceber, aceitar e defender os projetos pessoais" (Coria 1997, p.61). Os

estudos da autora demonstraram que há diferenças na forma de lidar com o sucesso entre homens e mulheres. Os homens se voltam mais inteiramente para a conquista do sucesso no mundo público, enquanto as mulheres ficam enredadas na tentativa de conciliar as demandas de ambas esferas.

Embora tradicionalmente o sucesso seja uma expectativa social atribuída ao gênero masculino, já se pode dizer que a presença maciça das mulheres no mercado de trabalho associada a uma maior escolarização as aproxima desta expectativa. Em tese, elas podem decidir sustentar a construção de uma carreira e ambicionar seu sucesso. No entanto, o mais comum é que experimentem impasses que acabam por impedir seus avanços, ou os retardam de tal maneira que essas mulheres optam por dedicar-se medianamente à carreira. Será que para as mulheres casadas o sucesso é sentido como algo incompatível com a atenção que elas se exigem dar para a família? Será que se percebem como sujeitos apossados de autonomia e liberdade? Diante das desigualdades de gênero ainda presentes na vida privada há espaço de negociação que favoreça a mulher ocupar um lugar protagônico em seus projetos profissionais?

A mudança da família hierárquica para a família igualitária é um dos reflexos do feminismo contemporâneo que, enquanto uma crítica da sociedade patriarcal, favorece uma maior democratização das conjugalidades. A luta pelo poder permeia todas as relações interpessoais e nas conjugalidades contemporâneas sua redistribuição não parece ter acontecido ainda de forma suficientemente equitativa. A crença ainda arraigada nos papéis de gênero tradicionais colabora para que, na dinâmica familiar, as mulheres sacrifiquem seus anseios pessoais, em prol dos outros membros e continuem, assim, ocupando em certo nível, o lugar de "mãe de todos".

Prazer e poder proibidos?

A glorificação do papel materno ainda é muito cultivada na cultura brasileira e se sobrepõe em importância ao papel da profissional bem-sucedida. Se pensarmos nos valores atribuídos à figura das mães, rapidamente surgirão na mente traços da religião judaico-cristã tais como abnegação, sacrifício, capacidade de doação infinita, doçura, amor altruísta dentre outros. Todos esses valores são assexuados e condizentes com a figura das santas e da Virgem Maria. Por outro lado, as mulheres que se destacam em suas carreiras e se tornam referências importantes em suas áreas de atuação, fogem de um padrão mais tradicional e aceito e põem em marcha toda uma agressividade e competitividade para marcar seu lugar no mercado de trabalho.

Como então, transitar equilibradamente entre estes dois pólos, de valores tão antagônicos, quanto a passividade da "servidão" materna e a agressividade das mulheres *workaholics*[1]? Ou do lugar mítico e sagrado ocupado pela figura materna em oposição à da mulher pública associada à rua?

De acordo com Coria (1997) o sucesso público tem propriedades excitantes que geram alguns conflitos nas mulheres pela conexão direta que é estabelecida com a sexualidade. Tanto pode haver elementos fantasiosos nestas conexões como alguns dados de realidade. Scherer (2008) em sua dissertação sobre o percurso de mulheres consideradas bem- sucedidas, demonstra através do relato de uma de suas entrevistadas, que colegas de trabalho do sexo masculino, enfatizam muitas vezes a "paixão" que mulheres de destaque despertam nos homens à sua volta. A vitória pelas conquistas e benefícios (ou mesmo a visão antecipatória destas possibilidades) obtidos no êxito na carreira evocam inquietações, entusiasmo e prazer que na visão de Coria (1997) se traduziriam em uma superposição ou identificação entre o êxito e a sexualidade. Essa aproximação entre os dois elementos gera uma falsa idéia de que sucesso seja um risco para o amor ou para a estabilidade de um casal, por todo um bojo de significados atribuídos a esse suposto caráter sexual impregnado no êxito: as mulheres exitosas poderiam se tornar irresistíveis; trair; ter todos os homens aos seus pés. Pois então, novamente a autora irá fazer uma conexão importante: os dois grandes temas que subjazem nesse conflito são a proibição do prazer e a proibição do poder nas mãos das mulheres.

O lugar da sexualidade sempre foi, na cultura, o lugar do mistério que se criou com as religiões e com os mecanismos de opressão da mulher, como afirma Oliveira (2005). Nesse mistério a mulher sempre foi identificada como elemento disruptor, do perigo, o elemento a ser controlado, de onde pode provir a disrupção, o descontrole. Para tal, as mulheres precisariam ser mantidas sob controle e em silêncio. A autora enfatiza que a palavra-chave na luta das mulheres é o *empowerment,* que significa o reforço do poder das mulheres. Mesmo as mulheres mais empoderadas, escolarizadas e pertencentes às camadas médias urbanas, com chances de serem bem sucedidas profissionalmente, se assim o desejarem, (muitas) não conseguem sustentar seus desejos pelo fato de residir dentro delas, em algum nível, uma falta global de poder. Estamos nos referindo à falta de poder consolidado dentro de si para assumir suas ambições, sustentá-las, ganhar visibilidade, reconhecimento social e um lugar protagônico em sua carreira profissional e

[1] são aquelas pessoas consideradas viciadas em trabalho.

que como já foi dito, esbarra nessas duas esferas importantes: a da sexualidade (prazer) e a do poder.

Transgressão necessária

O sucesso traz embutido um sentimento de transgressão geradora de culpa para as mulheres por ter sido de longa data, uma prerrogativa masculina. Mulheres bem sucedidas se depararão com entraves internos e externos, como a sua própria aceitação sobre o lugar conquistado assim como lidar com o pensamento mais conservador ainda presente no contexto sócio-cultural. As que ambicionam "despudoramente" trilhar um caminho de sucesso terão como desafio sustentar o desejo de chegar lá. Em sociedades democráticas, a transgressão pode ser relativizada, em alguns casos tolerada e dependendo da situação até considerada necessária, quando, por exemplo, o que está em jogo é a vida de alguém e a pessoa não tem outra opção a não ser romper com a lei. Prescrições sociais mais tradicionais podem ser absorvidas pelas mulheres como a força de uma lei interna. Embora trangredi-las deflagre culpas, fazê-lo se torna necessário para desbloquear o caminho rumo à ascensão profissional.

Qual o conceito de mulher bem sucedida em nossa sociedade atual? Segundo Scherer (2008) a posição de mulher bem sucedida é conquistada pela sua capacidade de conciliar profissão, casamento, maternidade e vaidade. Esta posição que inclui independência e autonomia é, segundo a autora, não só admirada quanto incentivada socialmente. E o que dizer a respeito das mulheres que têm uma carreira bem sucedida, mas não são casadas? Ou são casadas com outras mulheres? Ou que decidiram não ter filhos? Ou ainda que não se deixam escravizar pela ditadura da beleza? Para ser considerada bem sucedida é preciso "conciliar" todos estes papéis? Mais democrático seria incluir as mulheres que, em toda sua diversidade, conseguem se destacar profissionalmente. A exigência de conciliação de papéis, para definir uma mulher bem sucedida, apesar de parecer integradora é, na verdade, mantenedora de uma desigualdade de gênero. Dos homens não se espera (ou se exige) que conciliem papéis.

Saúde e corpo

Certas doenças parecem estar se "democratizando" entre homens e mulheres em decorrência das mudanças nas expectativas de gênero. De acordo com Victora e Knauth (2004) ao mesmo tempo em que os papéis e identidades de gênero são determinados pela cultura, eles

também são determinantes de uma série de comportamentos sociais. Sendo assim, eles não só são construídos num processo sociocultural, mas também constroem processos socioculturais, como é o caso do processo saúde doença. Mulheres ambiciosas, competitivas que investem muito na carreira podem se tornar *workaholics* que são aquelas pessoas consideradas viciadas em trabalho. Estas características associadas ao sucesso no mundo profissional e que são particularmente estimuladas entre os homens, estão se espalhando também entre as mulheres. Doenças cardiovasculares advindas de uma pressão social que antes recaía mais sobre os homens parecem ser uma tendência que inclui as mulheres também.

A combinação entre trabalho doméstico e trabalho remunerado tem sido considerada um fator determinante, associado ao contexto cultural e socioeconômico das populações estudadas, para predispor as mulheres a certos transtornos psiquiátricos (Santana; Loomis; Newman, 2001). Essa combinação que constitui a dupla jornada de trabalho e que é um fenômeno considerado exclusivamente feminino, interfere também na conjugalidade e na carreira. Pesquisas realizadas entre 1989 e 1999 (Coltrane, 2001) têm apontado que a dupla jornada, tem incrementado a insatisfação marital e a depressão nas mulheres, além de se constituir num empecilho para seu desenvolvimento profissional.

Considerações Finais

São muitas as interferências que se opõem à ascensão profissional das mulheres contemporâneas das camadas médias urbanas. Mesmo essas mulheres, mais empoderadas do ponto de vista da escolarização e da classe social, enfrentam obstáculos objetivos e subjetivos para se desenvolver e construir carreiras bem sucedidas. A dupla jornada de trabalho, símbolo concreto da desigualdade de gênero na vida privada, seus efeitos na saúde global feminina, assim como a sexualização do êxito e a possível transgressão que significa romper com padrões mais tradicionais de gênero erguem-se como um bloco monolítico diante das mulheres. Essas barreiras poderão permanecer intransponíveis enquanto os arquétipos (mesmo que residuais) que constituíram a relação homem-mulher não forem devidamente trazidos à consciência e rompidos, tais como: a dicotomia clássica mulher/privado e homem/ público.

As mulheres vêm alargando suas possibilidades e direitos de atuação no mundo e isto passa pela redistribuição de poder que equalize a porção que cabe à elas. Quanto mais mulheres

pavimentarem a estrada do êxito na carreira, mais consolidado e legítimo se tornará esse lugar para as demais.

Referências:

ARAÚJO, Clara; Scalon, Celi. **Gênero, família e trabalho no Brasil**. FAPERJ. Rio de Janeiro: Editora FGV. 2005.

ARAÚJO, Maria de Fátima. Gênero e família na construção de relações democráticas. In: Féres-Carneiro, Terezinha. (org.). **Casal e família: permanências e rupturas.** São Paulo: Casa do psicólogo. 2009. P. 9-23.

BIANCHI, Suzanne; ROBINSON, John; MILKIE, Melissa. **Changing rhythms of American family life. N.Y.**: Russel Sage Foundation. 2006.

BADINTER, Elisabeth. **Um é o outro: relações entre homens e mulheres.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1986.

COLTRANE, Scott. Research on household labor: modeling and measuring the social embeddedness of routine family work. In: Milardo, R. Into the new millennium: a decade in review. **National Council on Family Relations** NCFR. 2001.

CORIA, Clara. **Labirintos do êxito: ilusões, paixões e fantasmas femininos.** Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Tempos. 1997.

FUWA, Makiko. Macro-level gender inequality and the division of household labor in 22 countries. **American Sociological Review**. 69, p. 751-767, 2004.

JABLONSKI, Bernardo. A divisão de tarefas domésticas entre homens e mulheres no cotidiano do casamento. **Revista Ciência e Profissão**, 30, 2, p. 262-275, 2010.

OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. Mulher e Aids. LENT, Felicitas Carmen; SILVA, Cristiane.(orgs). In: **Os Seminários do Banco de Horas**: Enfrentando o aparthaids. Zit Editora: Rio de Janeiro. IDAC Banco de Horas. 2005. p.p 109-114.

_____. Rosiska Darcy de. **Reengenharia do Tempo**. Rocco: Rio de Janeiro. 2003.

MATTINGLY, Marybeth; SAYER, Liana. Under pressure: gender differences in the relationship between free time and feeling rushed. **Journal of Marriage and Family**, 68, (1) 205-221. 2006.

ROCHA-COUTINHO, Maria Lucia. De volta ao lar: mulheres que se afastaram de uma carreira profissional para melhor se dedicar aos filhos. In: Féres-Carneiro, Terezinha. (org.), **Casal e família: permanências e rupturas.** São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 219-235. 2009.

_____. Família e emprego: conflitos e expectativas de mulheres executivas e de mulheres com um trabalho. In: Féres-Carneiro, Terezinha (org.). **Família e casal: saúde, trabalho e modos de vinculação.** São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 203-228. 2007.

RÖNKA, Anna; KORVELA, Pirjo. Everyday family life: Dimensions, approaches, and current challenges. **Journal of Family Theory & Review**, 1, 2, p. 87-102. 2009.

SALDANHA, Marília. **De(s)colar de casa: dilemas contemporâneos dos casais de aeronautas.** Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2010. 108 f. Dissertação de Mestrado em Psicologia - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

SOARES, Cristiane; SABOIA, Ana Lucia. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Tempo, trabalho e afazeres domésticos: um estudo com base nos dados da pesquisa nacional por amostra de domicílios de 2001 e 2005.** 2007.

SANTANA, Vilma , LOOMIS, Dana and NEWMAN, Beth. **Housework, paid work and psychiatric symptoms**. Rev. Saúde Pública, Feb 2001, vol.35, no.1, p.16-22. ISSN 0034-8910

SCHERER, Sotti Cristine Aline. **Trajetórias de mulheres bem sucedidas profissionalmente: uma análise antropológica a partir de padrões culturais de gênero**. Dissertação de mestrado no programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 2008

VICTORA, Ceres; KNAUTH, Daniela Riva. Corpo gênero e saúde: a contribuição da antropologia. Strey, Marlene Neves; Lisboa, Sonia Lisboa. (orgs). In: **Corpos e subjetividades em exercício interdisciplinar.** Porto Alegre: EDIPUCRS. 2004

CONHECIMENTO DAS DOENÇAS SEXUALMENTE TRANSMISSÍVEIS VERSUS USO DO PRESERVATIVO: ESTUDO ANALÍTICO EM UM HOSPITAL UNIVERSITÁRIO DO EXTREMO SUL DO RIO GRANDE DO SUL

JARDIM, Fabiana Finger[1,4]
TEIXEIRA, Lisiane Ortiz[1,4]
AMARAL, Suelen Cavalheiro[2,4]
HORA, Vanusa Pousada[3,4]
MARTINEZ, Ana Maria Barral de[3,4]

Eixo temático: Corpo, gênero, sexualidade e saúde

Resumo: A sexualidade tem grande influência sobre a vida da mulher, sendo esse um tema especial, abrangente e complexo, envolvendo questões comumente não abordadas com liberdade. O acesso a informações adequadas e atualizadas, com relação às doenças sexualmente transmissíveis (DST), é muitas vezes limitado. A falta de conhecimento e a não utilização do preservativo podem estar relacionadas a essa falta de informações apropriadas. Assim, objetivou-se neste estudo analisar o conhecimento de pacientes atendidas no Ambulatório de Ginecologia e Obstetrícia do Hospital Universitário - FURG, de Rio Grande-RS quanto às DST e sua relação com a utilização de preservativo. Participaram do estudo 100 mulheres entre 14 e 67 anos, que responderam a um questionário estruturado. A média de idade foi de 27,6 anos e rendimento médio de 2 salários mínimos. Dessas mulheres, 54,2% não utilizam o preservativo tendo como principal justificativa a confiança no parceiro (10,3%), desconforto (5,2%) e o fato de o parceiro não gostar (4,0%). Quanto ao conhecimento das DST, 39,0% relataram não conhecê-las. As mulheres que conhecem as DST utilizam preservativo em maior proporção (65,9%) quando comparadas as que conhecem e não utilizam (57,7%), embora essa diferença não seja estatisticamente significativa. Entre as que desconhecem as DST, somente 34,1% fazem uso desse método. A maioria das entrevistadas (63,3%) relatou não ter tido DST, e entre as que tiveram, o Vírus da Imunodeficiência Humana (HIV) foi a de maior ocorrência (33,7%). Das que nunca tiveram uma DST, 59,5% utilizam preservativo. Concluiu-se que o conhecimento sobre as DST não é decisivo para a utilização do preservativo, podendo esta relação estar associada a outras questões que devem ser consideradas nas iniciativas de educação em saúde.

Palavras-chave: Conhecimento sobre DST; Uso do preservativo; Sexualidade

Abstract: Sexuality has great influence on the woman's life, making a special theme, comprehensive and complex, involving issues not commonly dealt with freedom. Access to appropriate information and updated, with respect to sexually transmitted diseases (STDs), is often limited. The lack of knowledge and non-use of condoms may be related to this lack of adequate information. Thus, this study aimed to analyze the knowledge of patients from Clinic of Gynecology and Obstetrics at University Hospital - FURG, Rio Grande-RS regarding STD's and their relationship to condom use. The study included 100 women which age was between 14 and 67, who answered a structured questionnaire. The mean age was 27.6

[1] Discente do Mestrado em Ciências da Saúde.
[2] Discente do Curso de Graduação em Ciências Biológicas.
[3] Docente da Faculdade de Medicina, FURG.
[4] Laboratório de Biologia Molecular, Faculdade de Medicina, FURG; Rio Grande, RS, Brasil. fabifinger@bol.com.br

years and the average income was about two minimum wages. Of these women, 54.2% did not use condoms justifying trust in partner (10.3%), discomfort (5.2%) and the fact that the partner does not like (4.0%) as the main. Regarding knowledge of STD's, 39.0% reported not knowing them. Women who know STD's use condoms more frequently (65.9%) than those ones who know and do not use (57.7%), although this difference was not statistically significant. Among those who are unaware of the STDs, only 34.1% use this method. The majority of respondents (63.3%) reported no STDs, and among those who had the human immunodeficiency virus (HIV) was the most frequent (33.7%). Of those who have never had an STD, 59.5% use condoms. It was concluded that knowledge about STDs is not decisive for using condoms, this relationship may be associated with other issues that should be considered in health education initiatives.

Keywords: Knowledge about STDs; Condom use; Sexuality

Introdução

A sexualidade, por ser inerente ao ser humano, é objeto de estudos e pesquisas em diferentes áreas do conhecimento. Desde os primórdios, a temática da sexualidade já exercia fascínio nos estudiosos, embora a participação do homem no processo de reprodução fosse desconhecida e a prática sexual ocorresse de forma natural. Aspectos como menstruação e maternidade eram cercados de mistérios, magias e explicações religiosas (SILVA e CARVALHO, 2005).

Atualmente, o aprendizado sexual não se restringe a características físicas, tampouco à primeira relação sexual. Trata-se de um processo de experimentação pessoal e cultura sexual do grupo que, na adolescência e juventude, é acelerado. Papéis de gênero, valores, rituais de interação e de prática presentes na noção da cultura sexual constituem o aprendizado da sexualidade (HEILBORN, 2006). Sua dimensão é exclusivamente humana, na qual interagem fenômenos de prazer (função sexual), afetividade, emoção e comunicação, sendo assim diferente do sexo, que abrange todos os seres vivos (SOUTO e SOUZA, 2004).

Com relação ao gênero, o feminino é tradicionalmente referido à esfera familiar e à maternidade, enquanto que o masculino é referido como concentrador dos valores materiais, sendo assim o provedor e protetor da família (GIFFIN, 1994). A sexualidade deve ser vivida de forma igualitária entre homens e mulheres, sendo que uma vida sexual boa e saudável propicia felicidade e bem-estar (SOUTO e SOUZA, 2004). No entanto, os modelos (feminino e masculino) são sustentados em valores tradicionais do gênero, onde a esfera masculina supõe supremacia sobre a feminina (TAQUETTE *et al*., 2004).

A sexualidade tem grande influência sobre a vida da mulher, sendo esse um tema especial, abrangente e complexo, envolvendo questões comumente não abordadas com liberdade. Esse tema, por ser superficialmente discutido ou não debatido nas diversas fases da

vida, constitui um bloqueio para diversas mulheres (DUAVY *et al*., 2007). A dinâmica das relações de gênero impõe à mulher recato em relação ao sexo, enquanto que, ao homem, é esperado menos pudor ou embaraço em relação ao tema, resultando no elevado valor atribuído à virgindade para as mulheres, e à experiência sexual, para os homens (VILELA *et al*., 2006). As interações sexuais intraconjugais não são somente manifestações de afeição, apego e reciprocidade, mas também consequência e manifestação de um direito reivindicado pelos sujeitos, refletindo os vários sentidos que se referem às relações de gênero (CAVALCANTE *et al*., 2006).

A sexualidade pode ser vista como uma forma de expressão natural do ser humano, na qual se almeja a saúde sexual (SOUTO e SOUZA, 2004). No entanto, o acesso a informações adequadas e atualizadas entre as mulheres, com relação ao sexo e aqui incluindo o conhecimento das DST, são muitas vezes limitadas, devido à dependência econômica e relações desiguais de poder, especialmente em países em desenvolvimento (SILVEIRA *et al*., 2002), podendo assim, comprometer a saúde da mulher. Tal fato demonstra o papel social ou de gênero relacionados à aquisição de doenças envolvendo a relação sexual (SILVEIRA *et al*., 2002). Adicionam-se ainda as características biológicas da mulher que condicionam maior vulnerabilidade à aquisição dessas doenças (BASTOS *et al*., 2000) e o pouco conhecimento sobre o corpo, acerca da sexualidade, provavelmente devido à falta de educação sexual nas famílias e escolas (DUAVY *et al*., 2007).

Devido à falta de informações e educação sexual adequada, fatores importantes na aquisição das DST entre as mulheres são, a multiplicidade de parceiros, iniciação sexual precoce e a falta do uso de preservativo nas relações sexuais, influenciados por um sistema de gênero relacionado à dominação masculina (TAQUETTE *et al*., 2004). A falta de cuidado em relação à prevenção da DST é determinante no comportamento sexual. Relacionado a isso está à falta de utilização do preservativo por parte do homem e a ineficiência do poder de negociação e submissão da mulher (SOUSA e BARROSO, 2009). Enquanto que os homens têm maior número de parceiras e iniciam a atividade sexual mais cedo, as mulheres utilizam menos o preservativo e são vítimas mais frequentes de abuso sexual (TAQUETTE *et al*., 2004). A violência sexual contra a mulher está relacionada às relações de gênero, à violência urbana e à imputação de culpa à mulher, reproduzindo ainda preconceitos culturais não superados (CAVALCANTE *et al*., 2006).

Atualmente, as DST têm sido debatidas nos meios de comunicação e no ambiente científico, uma vez que estão associadas ao maior risco de infecção pelo Vírus da Imunodeficiência Humana (HIV). O aumento da prevalência e da infecção pelo HIV entre as

mulheres, a gravidade das consequências de esta e outras DST e a sua frequente ocorrência entre mulheres monogâmicas mostram a necessidade de uma abordagem dessas questões sob a perspectiva de gênero (JIMÉNEZ *et al*., 2001). As mulheres que mantêm relações do tipo heterossexual compreendem a população que atualmente apresenta o maior crescimento de contaminação pelo HIV (SOUSA e BARROSO, 2009). Enquanto que, a prevalência de comportamento de risco é alta entre as mulheres, as mesmas não identificam corretamente seu nível de risco de adquirir uma DST (SILVEIRA *et al*., 2002).

Em um estudo realizado no estado de São Paulo, que teve por objetivo identificar o conhecimento das adolescentes sobre as DST e suas formas de transmissão, observou-se que muitas ainda desconheciam doenças como a sífilis, herpes genital, gonorréia e papilomavírus humano. O grupo estudado apresentou baixo conhecimento sobre as DST e ainda percepção equivocada sobre o seu risco pessoal de aquisição dessas doenças, considerando a ausência de práticas efetivas de proteção (DORETO e VIEIRA, 2007).

As mudanças sócio-culturais das últimas décadas têm mudado o perfil destas doenças, transformando seu controle em um desafio para a saúde em todo o mundo (FERNANDES *et al.*, 2000). Apesar do empenho de órgãos comprometidos com a saúde sexual e reprodutiva com relação às DST, essas doenças ainda constituem importante agravo de saúde pública (SOUSA e BARROSO, 2009).

O conhecimento sobre às doenças sexualmente transmissíveis é muitas vezes limitado e a não utilização do preservativo pode estar relacionado a essa falta de informações adequadas. Assim, objetivou-se neste estudo analisar o conhecimento das pacientes atendidas nos ambulatórios de Ginecologia e Obstetrícia do Hospital Universitário - FURG, de Rio Grande-RS quanto às Doenças Sexualmente Transmissíveis e sua relação com a utilização de preservativo.

Metodologia

Realizou-se um estudo analítico, cujos dados foram coletados a partir de um questionário estruturado, aplicado de forma auto-administrada, a 100 pacientes com idade entre 14 e 67 anos, atendidas no ambulatório de Ginecologia e Obstetrícia do Hospital Universitário Dr. Miguel Riet Corrêa Jr. – HU/FURG, hospital público e de ensino, no período de abril de 2010 a março de 2011. Participaram do estudo, as pacientes que concordaram em assinar um termo de consentimento livre e esclarecido.

Os dados coletados foram codificados através do *software Microsoft Excel* e a sua validação ocorreu mediante dupla digitação. Os dados foram então exportados para o *software* estatístico SPSS *for Windows* versão 11.0 (*Software Statistical Package for Social Sciences*).

Esse estudo foi realizado após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Área da Saúde (CEPAS) da FURG (n° 2533/7-74).

Resultados e Discussão

A média de idade das mulheres que participaram do estudo foi de 27,6 anos (± 9,6 anos), enquanto a idade média da primeira relação sexual foi de 15,6 anos (± 2,6 anos), demonstrando que as mulheres estudadas iniciam a vida sexual ainda na adolescência. O rendimento familiar médio das participantes foi de 2 salários mínimos, e o tempo médio de estudo foi de 8 anos (± 3,07 anos).

Com relação ao uso do preservativo, 54,2% das mulheres analisadas (n = 52) relataram não utilizá-lo. As respostas relacionadas a não utilização desse método estão ligadas principalmente ao parceiro, onde a confiança no parceiro foi relatada por 10,3% das mulheres que dizem não utilizar o preservativo. O desconforto no momento da relação (5,2%) e o fato de o parceiro não gostar do uso do preservativo (4,0%) também foi relatado. Outros motivos como: querer engravidar, estar grávida e, ainda, o esquecimento também foram descritos, porém com menor frequência.

Chamou a atenção, o relato de quatro pacientes HIV + (três delas com parceiro fixo HIV-) que disseram não utilizar o preservativo durante a relação afirmando que os parceiros não gostam de utilizar esse método. A quarta mulher que não tem parceiro fixo também relatou não usá-lo, chamando a atenção o número elevado de parceiros relatados durante sua vida (aproximadamente 50 parceiros).

A falta de utilização do preservativo demonstra que não só relações de gênero estão presentes, mas também relações de desejo, onde, a mulher, por não se sentir confortável em utilizar esse método, prefere não utilizá-lo para ter maior conforto durante a relação. Nesse mesmo contexto, o homem também se expõe ao risco de adquirir o HIV, por não gostar de utilizar o preservativo, mesmo sabendo que sua parceira é HIV+. O preservativo é um recurso disponível a homens e mulheres, sendo um instrumento importante para proteção contra as DST; no entanto, é comum a resistência explícita ou velada ao seu uso, tanto por parte de homens como de mulheres (MADUREIRA e TRENTINI, 2008).

A idade média das mulheres que não utilizam o preservativo foi semelhante às que o utiliza (27,9 e 27,1 respectivamente). Já a renda familiar das mulheres que não fazem uso desse método foi maior (R$ 1.116,60 ± 787,01), quando comparado as que o utilizam (R$ 1.074,57 ± 783,52). Com relação aos anos de estudo, percebe-se uma pequena diferença entre as mulheres que utilizam o preservativo (8,1 anos ± 3,5) e as que não o utilizam (7,9 anos ± 2,8).

Identificou-se, também, que as mulheres que não utilizam preservativo têm mais parceiros sexuais durante a vida (em média 7,7 ± 16,3) do que as que o utilizam (média de 5,5 ± 4,4). Esse fato preocupa, uma vez que o grupo de mulheres que não utiliza preservativo apresenta, ainda, um maior número de parceiros sexuais.

Em todas essas análises, não foi encontrada diferença estatística significativa, ao nível de 5%, entre o grupo de mulheres que usa ou não o preservativo. Silveira *et al*. (2002) descreveram em seu estudo que algumas mulheres têm um alto comportamento de risco, no entanto, não identificam corretamente os riscos de adquirirem uma DST.

Outro fato importante no estudo foi o conhecimento dessas mulheres com relação às doenças sexualmente transmissíveis, já que 39,0% (n=39) das entrevistadas dizem não conhecer essas doenças. A escolaridade média foi maior entre as mulheres que conhecem as DST (8,3 anos estudados ± 3,1), quando comparada com as que desconhecem (7,4 anos estudados ± 2,9) (p= 0, 166). Entre as que dizem conhecer às DST (61,0%; n = 61), quando questionadas sobre o meio de transmissão dessas doenças, 39,6% (n= 21) não sabiam responder e 50,6% (n = 39) das mulheres não sabiam corretamente o que essas doenças podem causar. Esse fato demonstra que, embora 61 mulheres entrevistadas afirmem conhecer as DST, quando questionadas sobre o meio de transmissão ou as consequências da doença nem todas souberam responder.

Cabe ressaltar que as mulheres que conhecem as doenças sexualmente transmissíveis utilizam preservativo em maior proporção (65,9%; n= 29) quando comparadas as que conhecem e não utilizam (57,7%), embora esse dado não seja estatisticamente significativo (p = 0,27). Também é importante descrever que entre as mulheres que desconhecem as DST, somente 34,1% (n=15) fazem uso de preservativo, contra 65,9% das mulheres que conhecem e o utilizam. A partir desses dados, constata-se que as mulheres que dizem conhecer as DST utilizam mais o preservativo do que as mulheres que não conhecem estas doenças.

Foi também questionado se as mulheres já haviam tido alguma DST durante a vida e 63,3% (n= 62) relataram que não. O Vírus da Imunodeficiência Humana (HIV) foi a DST mais relatada (33,7%; n=33) entre as mulheres que disseram ter alguma DST. Um fato relevante foi o de seis mulheres portadoras do HIV que relataram não ter DST. Essas respostas merecem atenção, uma vez que as mulheres não estão esclarecidas quanto ao fato do HIV ser uma doença sexualmente transmissível. O acesso a informações adequadas e atualizadas entre as mulheres, com relação às DST, é muitas vezes limitado, devido a questões econômicas e relações desiguais de poder (SILVEIRA *et al*., 2002). Além disso, o pouco

conhecimento sobre o corpo acerca da sexualidade, provavelmente devido à falta de educação sexual, também pode ser apontada como uma possível causa (DUAVY *et al*., 2007).

Das mulheres que já tiveram alguma DST, 40,5% (n=17) utilizam o preservativo. Esse número foi maior nas mulheres que nunca tiveram uma DST, já que 59,5% (n=25) utilizam esse método, chamando a atenção para o fato da utilização do preservativo ser importante para a prevenção dessas doenças.

Considerações finais

As questões abordadas nesse trabalho demonstram que o conhecimento sobre as DST não é decisivo para a utilização do preservativo, podendo esta relação estar associada a outras questões (não investigadas no estudo). O problema é mais complexo, uma vez que está relacionado ao comportamento do individuo em que questões de gênero e de desejo também estão presentes, sendo que essa complexidade deve ser considerada nas iniciativas de educação em saúde. Cabe ressaltar que é de grande importância a educação permanente em saúde e atividades educativas junto às mulheres, além de parcerias entre os serviços de saúde, universidades e escolas, com o intuito de promover atenção e esclarecimento para a prevenção das DST.

Os resultados obtidos nesse estudo sugerem cuidados quanto a sua possibilidade de generalização, especialmente por ter sido realizado em apenas um hospital. Assim, há necessidade de mais estudos realizados sobre esta temática para compreender melhor a sexualidade feminina.

Referências:

BASTOS, F.I.; SZWARCWALD, C.L. AIDS e pauperização: principais conceitos e evidências empíricas. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 16, p. 65-76, 2000.

CAVALCANTI, L.F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. Representações sociais de profissionais de saúde sobre violência sexual contra a mulher: estudo em três maternidades públicas municipais do Rio de Janeiro, Brasil. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n.1, p.31-39, jan. 2006.

DORETO, D.; VIEIRA, E. M. O conhecimento sobre doenças sexualmente transmissíveis entre adolescentes de baixa renda em Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, n.10, p. 2511-2516, out. 2007.

DUAVY, L. M.; BATISTA, F.L.R.; JORGE, M.S.B.; SANTOS, J.B.F. A percepção da mulher sobre o exame preventivo do câncer cérvico-uterino: estudo de caso. **Ciência & Saúde Coletiva**. v. 12, n. 3, p. 733-742, 2007.

FERNANDES, A.M.S.; GASPARI, D.A.; BAHAMONDES, L.G.; CUPERTINO, C. V. Conhecimento, atitudes e práticas de mulheres brasileiras atendidas pela rede básica de saúde com relação às doenças de transmissão sexual. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 16, n.1, p.103-112, 2000.

GIFFIN, K. Violência de Gênero, Sexualidade e Saúde. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.10, n.1, p. 146-155, 1994.

HEILBORN, M.L. Experiência da sexualidade, reprodução e trajetórias biográficas juvenis. In: **O aprendizado da sexualidade: Reprodução e trajetórias sociais de jovens brasileiros**. v.1, Rio de Janeiro: Garamond e Fiocruz, 2006, p.30- 58, cap.1.

JIMÉNEZ, A.L.; GOTLIEB, S. L. D.; HARDY, E.; ZANEVELD, L. J. D**.** Prevenção de doenças sexualmente transmissíveis em mulheres: associação com variáveis sócio-econômicas e demográficas. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.17, n.1, p.55-62, jan-fev. 2001.

MADUREIRA, V.; TRENTINI, M. Da utilização do preservativo masculino à prevenção de DST/AIDS. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.13, n.6, p.1807-1816, nov-dez. 2008.

SILVA, M.P.; CARVALHO, W.L.P. O desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo de sexualidade na vivência das professoras. **Ciência & Educação**. v.11, n.1, p. 73-82, 2005.

SILVEIRA, M.F.; BÈRIA, J.U.; HORTA, B.L.; TOMASI, E. Autopercepção de vulnerabilidade às doenças sexualmente transmissíveis e AIDS em mulheres. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v.36, n.6, p. 670-677, dez. 2002.

SOUSA L.B.; BARROSO, M. G.T. DST no âmbito da relação estável: análise cultural com base na perspectiva da mulher. **Escola Anna Nery Revista de Enfermagem**, Rio de Janeiro, v.3, n.1, p. 123-130, jan-mar. 2009.

SOUTO, M.D.; SOUZA, I.E.O. Sexualidade da mulher após a mastectomia. **Escola Anna Nery Revista de Enfermagem**, Rio de Janeiro, v.8, n.3, p. 402-410, dez. 2004.

TAQUETTE, S.R.; VILHENA, M.M.; PAULA, M.C. Doenças sexualmente transmissíveis e gênero: um estudo transversal com adolescentes no Rio de Janeiro. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 20, n.1, p. 282-290, jan-fev. 2004.

VILELLA, W.V.; DORETO, D. T. Sobre a experiência sexual dos jovens. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.22, n.11, p. 2467-2472, nov. 2006.

CORPO EM TRANSFORMAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO

BERNI, Vanessa Limana[1] – UFSM
ROSO, Adriane[2] – UFSM

Eixo Temático: Corpo, gênero, sexualidade e saúde

Resumo: Neste texto, nos propomos fazer uma reflexão acerca das transformações do corpo e da sexualidade vivenciadas por uma adolescente soropositiva, tentando entender de que forma as relações de gênero e representações da aids perpassam a constituição do EU e o cuidado a sua saúde. O artigo apresenta um estudo qualitativo conduzido com pré-adolescentes que convivem com o vírus da aids e conhecem seu diagnóstico positivo para o HIV. Aqui é apresentado o Estudo de Caso de uma das participantes. Os dados foram coletados a partir de uma entrevista semi-estruturada e o Teste do Desenho da Figura Humana, sendo analisados com base em autores que enfocam o indivíduo enquanto uma construção social, complementada pela Teoria das Representações Sociais. Os resultados apontam para a vivência de uma fase com muitas transformações, em que o corpo e sexualidade ainda são instâncias pouco conhecidas e permeadas por dúvidas e angústias, o que certamente influencia na sua saúde. Logo, aponta-se para a necessidade de criação de espaços que favoreçam a escuta e promovam a qualidade de vida de adolescentes que convivem com HIV/Aids em meio a uma sociedade que ainda tem tantos preconceitos.

Palavras-chave: HIV/Aids; Adolescência; Transformações Corporais.

Abstract: In this manuscript we propose to reflect on the transformations of the body and of sexuality, experienced by a HIV positive teenager, trying to understand how gender relations and representations of AIDS pervades the constitution of the self and of the caring of her health. The paper presents a qualitative research study conducted with pre-teens who live with the AIDS virus and are aware of their HIV positive diagnosis. Here is presented the case study of one of the participants. Data were collected from a semi-structured interview and the Test of Human Figure Drawing, and analyzed based on authors who focus on person as a social construction, complemented by the Theory of Social Representations.
The results point to the experience of a stage with many changes in the body and sexuality are still little known instances and influenced by doubts and anxieties, which certainly influences on their health. Therefore, we pointed to the need for the creation of spaces that encourage listening and promote quality of life of adolescents living with HIV/AIDS in the midst of a society that still has so many prejudices.

Keywords: HIV/SIDA; Adolescence; Transformation Body

[1] Psicóloga. Mestranda do Programa de Pós Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Bolsista CAPES; email: vanessa.berni@yahoo.com.br

[2] Psicóloga, Doutora, Professora Adjunta da Universidade Federal de Santa Maria, UFSM; email: adrianeroso@gmail.com

INTRODUÇÃO

A transição da infância para a adolescência representa um dos momentos mais importantes na vida do sujeito, pois o adolescente é levado a deparar-se com as transformações corporais e as alterações psíquicas derivadas desses acontecimentos. Logo, a perda do corpo infantil por um corpo nem sempre igual do que idealizava ter quando adulto, somado com uma mente às vezes ainda infantil, é experimentado como algo estranho, invasivo e ameaçador (OUTEIRAL, 1994).

Conforme salienta Aberastury et al. (1983), sim, o processo que compreende a passagem da infância para a adolescência é doloroso e cheio de conflitos. As transformações corporais acompanhadas das modificações psíquicas que se produzem nesse período, exigem do indivíduo o estabelecimento de novas relações com o mundo a sua volta.

Já a inserção no grupo de pares tem um papel fundamental na construção da imagem corporal, em que o corpo assume um importante papel na aceitação ou rejeição por parte da turma (OUTEIRAL, 1994). Essas situações podem levar o adolescente ao afastamento ou isolamento social.

No caso de pré-adolescentes vivendo com HIV/Aids é importante considerar que eles também vivem um momento de travessia para o mundo adulto, porém com questões que ultrapassam aquelas citadas para os adolescentes em geral. Dessa forma, se o adolescente sente-se ou é visto como diferente, sua identificação com o grupo de pares, tão importante nesse período de vida, pode ser prejudicada. Também se deve considerar que a autoestima pode ser afetada em função da fragilização da doença e imagem corporal, além do sentimento de solidão, preconceito, discriminação e sofrimento moral existentes quando se carrega, em segredo, o diagnóstico de uma doença crônica (BRASIL, 2006).

Outro elemento interfere diretamente no corpo do pré-adolescente soropositivo: a adesão à terapia Anti-retroviral (TARV). Especificamente sobre a adesão de adolescentes, esta pode sofrer a influência de peculiaridades observadas nessa faixa etária, como negação da enfermidade, desinformação e comprometimento da autoestima (BRASIL, 2007). Já como dificuldades gerais que podem influenciar o processo de adolescer, Spinardi (2008) cita "a dificuldade de ser aceito pelo grupo, o isolamento social, a família superprotetora, as restrições e rotinas impostas pela doença" (p. 11).

Nesse sentido é que nos propomos aqui fazer uma reflexão acerca das transformações do corpo e da sexualidade vivenciadas por uma adolescente soropositiva, tentando entender de

que forma as relações de gênero e representações da aids perpassam a constituição de seu EU e o cuidado a sua saúde.

MÉTODO

Esse trabalho origina-se de um projeto maior intitulado "Corpos positivos: um estudo sobre identidade e representações de pré-adolescentes em tempos de aids" (aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria, CAAE 0139.0.243.000-10).

A partir de uma investigação qualitativa - cujo método central adotado foi o de Estudo de Caso - foram realizadas entrevistas individuais semi-estruturadas e o Desenho da Figura Humana (DFH) com três pré-adolescentes HIV positivo, infectadas perinatalmente, atendidas em um Serviço de Doenças Infecciosas Pediátricas de um Hospital localizado no interior do estado do Rio Grande do Sul, Brasil, idades entre 12 a 14 anos, e que sabiam do seu estado sorológico. Também eram critérios de inclusão ter interesse e disponibilidade para participar da pesquisa e ser capaz de assinar o Termo de Assentimento, após o responsável ter assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (procedimentos de acordo com a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde).

Neste trabalho será apresentado o Estudo de Caso de apenas uma das participantes. Assim, será analisada a entrevista individual e a parte que concerne à expressão oral (inquérito) sobre o DFH, procurando evidenciar questões que envolvem corpo, gênero e sexualidade na vida da pré-adolescente Aneliza (nome fictício), que convive com HIV/Aids desde o nascimento.

A interpretação do conjunto de informações obtido se dá a partir do corpo teórico de autores que enfocam o adolescente enquanto uma construção sócio-histórica e, considerando também que a pesquisa no campo das representações sociais pode oferecer uma contribuição relevante quanto a conhecer as representações sobre o corpo e a sexualidade de pré-adolescentes (MOKWA et al., 2005), bem como ao fenômeno do HIV/Aids, agrega-se ainda a Teoria das Representações Sociais como quadro teórico.

ANELIZA

Durante a entrevista, Aneliza, uma menina com 13 anos, mostra-se muito interativa, parecendo sentir-se bem à vontade para falar. Inicialmente, ao ser questionada sobre como se vê, demonstra-se bastante preocupada com a aparência, dizendo passar toda hora se olhando

no espelho. Na adolescência, de acordo com Paz (1983), as alterações do esquema corporal e as deformidades resultantes da metamorfose puberal somam-se às modificações internas por elas ocasionadas e vão expressar-se nos adolescentes através de queixas, auto-observação e da relação com o corpo. Aneliza explicita bem essa afirmação, ao dizer que se percebe:

> *"Feia [...] quando eu era menor eu não tinha muito peito, não tenho muita bunda, eu sô baixinha, [...] A minha tia disse que eu tô engordando, eu acho que eu não tô engordando"*

Nota-se que todo o relato de Aneliza é pautado pela busca de ajeitar o que não está bem, às vezes até, fora do lugar. Com isso parece querer expressar o desejo e necessidade de conhecer-se em seu novo corpo, ainda desestruturado "feio" e "torto". Acontecimentos esses normais diante da fase do desenvolvimento em que se encontra.

A diferença entre o corpo idealizado e o corpo real vai dizer da relação com o outro que funciona como espelho para a representação de sua imagem corporal (OUTEIRAL, 1994). Todavia, entre a criança que se foi e o adulto que ainda não chegou, o espelho do adolescente é frequentemente vazio. Com que parâmetros pode olhar para si mesmo, se não se sente mais amado pela sua aparência, como era quando criança, e ainda não é reconhecido como um par pelos adultos? (CALLIGARIS, 2000).

Quando questionada sobre como acredita ser vista pelos outros, Aneliza se esquiva de pensar sobre isso, dizendo: *"Eu nunca nem perguntei, nem imaginei comé que eles me vejem, porque eu prefiro nem imaginá, e nem perguntá*". Reação essa que parece ser motivada pelo medo de que o espelho, representado pelo outro, venha apontar aspectos negativos de sua aparência, conforme ilustrado em sua fala: *"Sei lá, eles vão achá, pode achá 'ai tu é feia', não sei o que. Daí isso ia me maguá muito, daí eu prefiro nem perguntá, nem sabê".*

O termo pré-adolescência é desconhecido por Aneliza, no entanto ela descreve que se tiver uma idade *"de 13 pra 14, já vai entrando de vagarinho"* na adolescência. Esse processo trás mudanças que são percebidas pela menina, como explica:

> *"eu começo a tê mais amigos, (...), não é que eu goste de entrá nessa fase, é que já me muda um pouco, né. (...). Daí eu posso, por exemplo, usá maquiagem, (...) ou posso botá brinco mais pra cima da orelha, posso, sei lá, posso pintá a unha de qualquer cor".*

Aneliza já não é mais uma criança, pois as transformações da puberdade são visíveis em seu corpo. Ela diz já ter menstruado, mas pra ela menstruar é *"muito nojento, porque às vez até mancha as ropa, a gente tem que tá sê cuidando, não pode botá calção, não pode botá saia, essas coisa".*

O processo gradual e complexo, de mudanças físicas e psíquicas, que acompanham Aneliza na apreensão de sua nova identidade, entendida por Hall (2006), enquanto imagem de um eu inteiro e unificado, depende significativamente da relação que experiência com o outro, com o mundo externo e com seu mundo interno. O autor assinala que essa representação do eu vai ser influenciada pelas múltiplas e combinadas avaliações conferidas ao sujeito, desde sua classe social, sexo, raça, cor. No caso de Aneliza, agrega-se ainda o diagnóstico positivo para o HIV, seu autoconceito e as representações que tem acerca da aids.

Nesse sentido, Valle (2002) explica que um conjunto de representações tem sido estabelecido social e culturalmente acerca da aids, tendo essas representações um "papel importante para o processo de construção identitária, na formação de grupos e para os modos nos quais saúde e doença têm sido experimentados" (p.187).

Diante disso, está a importância de dialogar abertamente com esses jovens acerca de seus questionamentos e curiosidades. O Ministério da Saúde já nos alerta sobre essa urgência, lembrando que "o desconhecimento do diagnóstico ou o acordo tácito entre adolescentes e pais de não falar sobre a questão pode prolongar ainda mais a dependência, adiando a autonomia e o autocuidado" (BRASIL, 2006, p.19).

Acerca do cuidado à saúde, percebe-se, em Aneliza, para além de um cuidado mediado pelo outro, sem o desejo da menina, um cuidado de sua saúde restrito apenas ao uso da medicação. Isso fica confirmado quando questionada sobre como esta cuidando de sua saúde e Aneliza reconhece que está *"cuidando, até por ali, também. Até tomá eu tomo, mas tem que cuidá as hora, eu nem me lembro".*

Entre as várias mudanças que o adolescer envolve, o desenvolvimento da sexualidade pode ser referido como um dos elementos mais marcantes na vida do adolescente. Assim, faz-se necessário compreender esse momento, que envolve questões de socialização, maturidade física, imagem corporal, autoestima, aspirações para o futuro e construções da própria identidade (SPINARDI, 2008) para, então, poder entender como a aids interfere nesse processo e é determinante de riscos.

A partir disso, espera-se uma atenção especial no que diz respeito ao exercício da sexualidade dos jovens que vivem com HIV/Aids. Alerta-se para o cuidado que os profissionais da saúde precisam ter em não querer controlar a vida sexual dos jovens, mas sim se mostrarem disponíveis a escutá-los e favorecer a participação dos mesmos no controle de sua saúde. Com isso, também, almeja-se que a sexualidade seja exercida de modo responsável e seguro, o que levaria a prevenção de doenças e/ou possíveis novas reinfecções, mas principalmente, promoveria o autocuidado e a qualidade de vida.

Em Aneliza nota-se um despertar de um envolvimento para a sexualidade: *"o irmão dela* [da amiga] *é apaixonado, né (...) por mim (...). E um dia eu fiquei com ele no colégio".* No entanto, ela diz que *"ele fica com qualquer uma que aparece, é tipo um guri que se relaciona com todo mundo",* diferente dela que prefere ficar com *"uma pessoa só"*. Descrevendo-se, ainda, como *"muito ciumenta"*, relata que se não ficar só com ela *"daí já não dá, aí já brigo feio, mando embora da minha vida"*.

Sua fala reflete diferenças de gênero, já apontadas por Domingues (1997):

> Essa fase de experimentação afetiva entre os adolescentes apresenta uma distinção do ficar masculino e feminino. Para os meninos é permitido ficar com várias meninas, sendo esse comportamento aceito e incentivado pelo grupo, reforçando, muitas vezes, o poder da virilidade masculina. Para as meninas, tal situação assume uma conotação distinta e desvantajosa. Ficar com diferentes meninos pode gerar discriminações e até mesmo rótulos que desabonariam a imagem da adolescente (DOMINGUES, 1997 apud AMARAL e FONSECA, 2006, p.473).

Para Aneliza, ficar, que significa *"uma aventura"*, é diferente de ter um relacionamento mais sério, o qual ela, meio que confusamente, descreve como:

> *"Pode até namorá, beijá, ficá, pegá mãozinha, dá abraço, mas não i num lugar que a mãe dela não saiba, que aconteça a primeira vez dela, que a mãe dela não saiba".*

No diálogo sobre o DFH, os pensamentos de Aneliza frente à sexualidade parecem estar atravessados pelas percepções do Outro (Mãe-Avó). Aneliza diz que a menina desenhada não pode se relacionar com o namorado,

> *"porque a mãe diz que é nova. Por causa que a mãe tem medo que aconteça alguma coisa que prejudique a sua saúde. Ela fazê uma coisa que não deve, se ela fazê vai ficá com defeito, sei lá, vai ficá com doença"*.

Ainda, Aneliza traça uma relação direta entre sexo e concepção, expressando, durante o DFH, sua preocupação:

> *"que se ela ficasse grávida, sei lá, acontecesse alguma coisa que prejudicasse muito a saúde e até a família também, a mãe não ia se conformá com que ela, com certeza, com o que ela faria. (...). E ela também pode até nem querê fazê o que pensa, né".*

Apesar de ter fantasias sobre sexo, associa o ato sexual a negatividade: *"eu disse pra mim mesma que eu não ia tê nunca a minha primeira vez (...) eu tenho nojo. Aí a minha vó disse 'um dia tu vai tê, né (...) pra ti tê filho, tu vai tê que tê um relacionamento mais sério'".* Ao mesmo tempo, ela relaciona o ato sexual à possibilidade de maternidade: *"mas eu não vô*

tê filho, vó, nunca na vida (...), eu posso até fazê alguma coisa, mas usá alguma coisa, uma proteção prá não tê filho, né".

Se a maternidade não ocupa espaço em seus desejos, o casamento também não. Aneliza, ao falar sobre a menina desenhada, pauta a instituição do casamento em uma espécie de tolhimento às relações de gênero justas:

> *"mas eu sei que se ela casá, ela não pode saí pra dançá, não pode se diverti, só ficá em casa, em casa, em casa, em casa. Também não qué tê filho por causa que ela disse que não gosta de criança, porque criança agita muito, criança chora, tá sempre querendo mamá"*.

As representações ligadas à maternidade apresentadas por Aneliza confirmam a pesquisa de Rangel e Queiroz (2008), que mostrou que as adolescentes representam a gravidez como mudança geradora de responsabilidades e não ser esta a idade ideal para vivenciar esse momento.

Ao ser questionada sobre o tipo de proteção que pensa em usar para não ter filho, ela, rindo, cita *"a camisinha"*. Conta ter ouvido falar sobre a mesma na escola, onde às vezes se torna motivo de deboche entre os colegas. Do ponto de vista de Aneliza, a camisinha também é importante *"pra não pegá nenhuma doença. Prá não pegá, por exemplo, se ele tem uma doença, se ele usá camisinha, não vai passá pra mim"*.

Quando se refere às doenças, pensa em "*Alguma infecção que eu não saiba que ele tem"*, e logo, parecendo querer finalizar o assunto, diz: "*sei lá, eu não gosto de falá nisso".*

Ao que parece Aneliza tem um bom entendimento sobre o que é e para que serve o preservativo. Diferente disso acontece em relação aos métodos anticoncepcionais, em que, além de reconhecer apenas a pílula, apresenta-se confusa quanto a sua função: *"pra não engravidá" (...) "Pílula, eu acho, que pílula é pra segurá a menstruação, não me lembro, agora".*

Questionada se costuma conversar com alguém sobre sexualidade, ela responde com a cabeça cabisbaixa:

> *"Não. Eu nunca conversei porque quando eu penso em falá nas coisa, às vez até me xingam "por que tu qué sabe disso?, ai por quê?", não sei o que 'a tua idade não chegô ainda, um dia tu vai sabê'".*

Nota-se que os adultos (referia-se em especial à tia) citados nessa narrativa não dão explicações à pré-adolescente que certamente está cheia de dúvidas e curiosidades. Ao esperar uma idade apropriada, esses adultos talvez estejam colocando Aneliza em uma situação de vulnerabilidade. Estudos indicam que os adolescentes ainda não possuem cuidados

preventivos suficientes para diminuir a infecção pelo vírus da aids (BASSOLS, 2003), o que leva a pensar sobre questões referentes à prevenção da infecção.

Faz-se cada vez mais necessário discutir com o jovem suas percepções a cerca da sexualidade no contexto da aids, a fim de que possamos melhor entendê-lo e, então, direcionar formas de enfrentamento que venham a prevenir e diminuir a incidência de casos HIV na adolescência. Assim, "reduzir a vulnerabilidade dos jovens à infecção pelo HIV requer a compreensão de que o papel dos jovens no balanço de poder nas relações entre famílias e intra-familiar já mudou e mudará ainda mais" (BÉRIA, 1998, p.10).

No caso de Aneliza, percebe-se uma dificuldade da família em conversar abertamente sobre sexualidade com a menina, o que nos leva a pensar que essa reação dos adultos acontece em função dos preconceitos e tabus que envolvem o exercício da sexualidade, muitas vezes, entendido e limitado à relação sexual, ou então, em função dos tabus envoltos a vivência com o HIV. Diante dessa representação, é comum que familiares ou cuidadores promovam a negação do desejo sexual nos adolescentes e os incentivem ao prolongamento de sua infância, "fazendo com que esse tema não seja levado em conta nas suas ações e, consequentemente, aspectos importantes e determinantes de sua saúde sexual sejam postos de lado" (BRASIL, 2006, p.82).

De fato, alerta Arruda (1992), boa parte dos adolescentes desconhece o que se passa em seu corpo quando chega à puberdade e as informações sobre sexo e sexualidade provêm de sua rede de iguais (amigos e irmãos, especialmente). Todavia, a escola, apesar de ser um espaço vital de socialização para Aneliza, pois lá, ela expressa, através do DFH, *"sê relacioná com os colega e com os amigo. Único lugar, né, porque noutro lugar ela não vai podê"*, é um território onde a sexualidade predomina como tabu. Aneliza diz que na escola *"nem falam muito"* sobre sexualidade, mesmo que antes tenha contado que os professores falaram sobre camisinha, o que também pode indicar uma dissociação entre viver a sexualidade e cuidar da saúde.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da discussão envolta aos depoimentos de Aneliza, pode-se perceber que o momento em que vive, de passagem da vida infantil para a adolescência, não trás algo surpreendente, mas sim, trata-se de uma etapa como qualquer outra, mediada por transformações físicas e psíquicas, horas desejadas, horas resistidas.

Mais especificamente em relação à descoberta do corpo e da sexualidade, pode-se notar em Aneliza lacunas que demonstram haver divergências quanto às informações recebidas, levando-a a dúvidas e questionamentos nem sempre respondidos. Da mesma forma, a possibilidade de casar e ter filhos ainda não está nos planos de Aneliza, enquanto a relação sexual e a experiência de menstruar, é sentida com repugnância e evitação. Elementos esses, que nos fazem questionar se seriam influenciados pelo fato dela viver com HIV.

Dessa forma, é preciso reconhecer que mesmo que discutir sexualidade - e tudo o que ela envolve - não seja uma tarefa fácil, nem para a família, nem para a escola e para os profissionais da saúde, um não pode delegar a responsabilidade para o outro. Cada vez mais, faz-se mister criar espaços de escuta e de diálogo para que os adolescentes possam ter suas dúvidas esclarecidas e poder escolher como, quando e com quem iniciar suas relações sexuais, vindo a exercer de modo seguro e com responsabilidade.

Ainda é preciso considerar que os tabus e preconceitos acerca da aids estão presentes em toda sociedade, o que certamente dificulta a procura por alguém para conversar e sanar suas dúvidas e angústias. Assim, torna-se mais fácil negar seus desejos, mas também influencia nos projetos de vida, na vivência da sexualidade e na promoção do seu cuidado.

Diante disso, não se pode evitar de refletir sobre o papel de cada profissional da saúde, na forma como estão oferecendo o tratamento e que mensagens estão sendo transmitidas à população em geral, e principalmente aos que vivem com HIV/Aids. Por isso, também a importância de trabalhos que contemplem a sociedade como um todo, uma vez que a representação negativa da aids está em todo lugar, e é esta que precisa sofrer mudanças para que os portadores do HIV possam se sentir respeitados e valorizados.

REFERÊNCIAS

ABERASTURY, A. et al. **Adolescência.** 2ª ed. Tradução de Ruth Cabral. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983

AMARAL, M. A.; FONSECA, R. M. S. G. da. Entre o desejo e o medo:as representações sociais das adolescentes acerca da iniciação sexual. Relato de Pesquisa. **Rev Esc Enferm** USP. Disponível em: http://www.ee.usp.br/reeusp/upload/pdf/278.pdf. Acesso em: 26 nov. 2010.

ARRUDA, A. Sexualidade e informação: recado dos adolescentes paraibanos. In: PAIVA, V. (Org.). **Em tempos de aids**: viva a vida: sexo seguro, prevenção, drogas, adolescentes, mulheres, apoio psicológico aos portadores. 3ª ed. São Paulo: Summus, p. 139-142, 1992.

BASSOLS, A. M. S. **Adolescência e infecção pelo HIV:** situações de risco e proteção, autoconceito e sintomatologia psiquiátrica. Mestrado Profissional. Orientador Pechansky, Flavio. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Medicina. Departamento de Psiquiatria e Medicina Legal Programa de Pós-Graduação em Ciências Médicas: Psiquiatria, 2003. Disponível em: http://hdl.handle.net/10183/6432. Acesso em: 18 mai. 2010.

BÉRIA. J. (Org.). **Ficar, transar...**: a sexualidade do adolescente em tempos de aids. Porto alegre: Tomo Editorial, 1998.

BRASIL. Ministério da Saúde, Conselho Nacional de Saúde. **Resolução 196/96 sobre Pesquisa envolvendo Seres Humanos**. Brasília: CNS, 1996.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Programa Nacional de DST e Aids. **Manual de rotinas para assistência de adolescentes vivendo com HIV/Aids.** Brasília: Ministério da Saúde, 2006.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Programa Nacional de DST e Aids. **Guia de tratamento clínico da infecção pelo HIV em pediatria.** 3ª ed., Série Manuais, n. 18. Brasília: Ministério da Saúde, 2007.

CALLIGARIS, C. **A adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2000.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade** 11 ed. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MOKWA, V. M. N. F. et al. Representações sociais do corpo humano entre alunos do 7º. ano do ensino fundamental em uma escola estadual de Ribeirão Preto. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DO ADOLESCENTE. Mai., 2005, São Paulo (SP) Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000082005000200052&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 11 mai. 2010.

OUTEIRAL, J.O. **Adolescer**: Estudos sobre adolescência. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

PAZ, L. R. Adolescência, Crise de Dessimbiotização. In: ABERASTURY, A. et al. **Adolescência**. 2ª ed., Tradução de Ruth Cabral. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

RANGEL, D. L.; QUEIROZ, A. B. A. A Representação Social das Adolescentes sobre a gravidez nesta etapa de vida. **Esc Anna Nery Rev Enferm**; 12 (4). p.780-88, dez. 2008.

SPINARDI, J.R. et al. Adolescer com HIV: Saber, Conhecer e Conviver. In: **Adolescência & Saúde**. Órgão Oficial do Núcleo de Estudos da Saúde do Adolescente/UERJ. Rio de Janeiro: Diagraphic, v.5, n. 2, jul. 2008.

VALLE, C.G. Identidades, doença e organização social: um estudo das "pessoas vivendo com HIV e Aids". **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 8, n. 17, p. 179-210, jun. 2002.

CORPO, GÊNERO E ABORTO INSEGURO: BREVES APONTAMENTOS ENTRE SAÚDE REPRODUTIVA E DIREITOS HUMANOS.

BRITES, Francine Magalhães[1]

Eixo Temático: Corpo, gênero, sexualidade e saúde

Resumo: Neste ensaio serão analisadas questões relacionadas ao corpo feminino e práticas como o aborto inseguro, percebendo-os em um olhar pautado relações de gênero, e buscando compreender os contextos nos quais argumentos e políticas públicas de formulação global são construídas a partir de dados coletados em diversos países, que apontam a interrupção voluntária da gestação quando efetuada de forma insegura como uma das maiores causas de mortalidade materna, acarretando na formulação do conceito de saúde sexual e saúde reprodutiva, e posteriormente, em direitos sexuais e reprodutivos da mulher, a partir de reflexões trazidas ao debates internacionais com as Conferências Internacionais de População e Desenvolvimento promovidas pela Organização das Nações Unidas, especificamente Cairo e Pequim. Assim, buscarei apontar alguns caminhos que vêm sendo traçados pela comunidade internacional e pelo Ministério da Saúde no contexto contemporâneo a partir da década de 1980, relacionados à gestão da população, da saúde e do corpo, em uma perspectiva de interpretar essas questões como sendo primordialmente, de direitos humanos.

Palavras – chave: corpo – aborto – direitos humanos – saúde.

Abstract: This essay will analyze issues related to the female body and practices such as unsafe abortion, perceiving them in a guided look at gender relations, and seeking to understand the contexts in which arguments and global public policy formulation areconstructed from data collected from countries, pointing to the voluntary interruption ofpregnancy when performed unsafely as a major cause of maternal mortality, resultingin the formulation of the concept of sexual and reproductive health, and subsequently insexual and reproductive rights of women, from reflections brought to the international discussions with the International Conference on Population and Developmentsponsored by the United Nations, especially Cairo and Beijing. So, try to point somepaths that have been set by the international community and the Ministry of Health in the contemporary context from the 1980s, related to population management, healthand body, in a perspective to interpret these issues as being primarily Of human rights.

Key - Words: body - abortion - human rights - health.

No decorrer das décadas de 1980 e 1990 houve uma série de ações desencadeadas por um aprofundamento nos debates relacionados à gestão da população, à saúde mundial, ao desenvolvimento social, ao meio ambiente, à estrutura demográfica, à distribuição populacional e às migrações, mas principalmente nos casos que interessam a este ensaio:

[1] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em História Cultural pela Universidade do Federal de Santa Catarina, com o projeto intitulado: "Católicas online: Vozes dissonantes através dos discursos católicos sobre o aborto." (1993 a 2009).

políticas populacionais para a defesa das premissas de direitos humanos, bem-estar social e igualdade de gênero, maternidade segura, planejamento familiar, e conceituação específica para as questões da saúde e dos direitos sexuais e reprodutivos, entre outros pontos inerentes às preocupações que surgiam naquele contexto histórico.

Serão destacadas aqui as principais conferências mundiais relacionadas aos direitos sexuais e reprodutivos – Cairo e Pequim-, em que panorama foram realizadas, qual o teor político dos assuntos em pauta e quais os planos de ações e metas foram traçados por cada uma delas. Uma série de declarações, conferências e ações como instrumentos internacionais ajudou a preparar as condições para a mudança de paradigmas. As temáticas acima foram colocadas em evidência em quatro Conferências Internacionais de População e Desenvolvimento[2] promovidas pela Organização das Nações Unidas, com debates, estudos e argumentos que culminaram em pontos específicos tratados na Conferência do Cairo, em 1994, um dos eventos mundiais mais importantes para a consolidação dessas discussões atualmente, onde os direitos reprodutivos, sexuais e as questões de gênero (incorporando o homem como elemento integrante das relações de gênero), ocuparam lugar de destaque na definição dos pontos a serem enfocados no produto final, o Programa de Ação do Cairo.

O cenário que compôs o período anterior a preparação e execução da Conferência do Cairo, quando ocorreram as conferências para população e desenvolvimento anteriores, possuiu algumas particularidades importantes de serem ressaltadas, especialmente por estarem situadas no período pós Guerra Fria, onde a dissolução de blocos antagônicos junto às tensões presentes em países caracterizados como capitalistas e comunistas ainda se faziam muito latentes[3]. Além deste fator, o recorrente desacordo entre as propostas das conferências anteriores, os países de religião islâmica e a cúpula da Igreja Católica – Santa Sé, como órgão de representação legal do Vaticano e sujeito jurídico de direito internacional - causaram alguns entraves constantes na preparação das metas acordadas para a elaboração dos documentos finais dos encontros[4]. Apesar de todo esse turbilhão de transformações e da constante discordância com os preceitos católicos, pela primeira vez, em 1994, houve um esboço de compartilhamento de idéias entre a comunidade internacional e a Santa Sé, que aderiu, ainda que de forma seletiva, ao consenso com que se aprovou o documento. Frente a

[2] As conferências anteriores ao Cairo em 1994 foram respectivamente: Roma (1954), Belgrado (1965), Bucareste (1974) e México (1984).

[3] ALVES, J.A.L. *A Conferência do Cairo sobre População e Desenvolvimento e o paradigma de Huntington.* Revista Brasileira de Estudos de População, v. 12, ns. 1-2, jan./dez. 1995.

[4] BERQUÓ, Elza. *O Brasil e as recomendações do Plano de Ação do Cairo***.** In: BILAC, Elisabete Dória e ROCHA, Maria Isabel Baltar da. Saúde Sexual e Reprodutiva na América Latina e no Caribe. Temas e Problemas. São Paulo: Editora 34. 1998. p.23-35.

essa situação, o desenrolar do que aconteceu no Cairo pôde ser diferenciado pela seguinte descrição:

> Acima, portanto, das diferenças entre Oriente e Ocidente e entre formas de organização social coletivistas e individualistas, da contraposição política entre autoritarismo e democracia, das disputas socioeconômicas entre países ricos e países pobres, e das distinções e rivalidades entre as crenças coletivas de cada grupo de nações, o que se esboçou no Cairo não foi um conflito de civilizações, mas sim outro paradigma de antagonismo internacional, contrapondo fé e realidade social, religião e secularismo, teocracia e Estado civil [5].

A análise de Elza Berquó[6] das pautas de discussão que nortearam e caracterizaram as várias Conferências Internacionais sobre População e Desenvolvimento – CIPD - anteriores à realizada na cidade do Cairo, Egito, centradas, segundo ela, basicamente na questão do controle da natalidade ou planejamento familiar reforçam ainda mais a importância desse evento em escalas mundiais, pois seriam reativadas as controvérsias históricas do debate populacional. A respeito de negociações tensas e difíceis, os 179 países participantes adotaram por consenso um programa global de ação a ser implementado nos vinte anos subseqüentes. O consenso do Cairo tem sido interpretado por vários autores como um ponto de inflexão na longa trajetória do debate populacional, onde a saúde reprodutiva e sexual e os direitos da mulher tornaram-se o elemento central de um acordo internacional sobre as temáticas relacionadas à população e ao desenvolvimento[7].

> O documento do Cairo reflete com bastante clareza a agenda de prioridades que as mulheres de todo o mundo, através de suas redes de lideranças, foram construindo durante os anos de preparação da Conferência. São elas que reorientam o eixo da questão populacional, ao colocarem a regulação da fecundidade no plano dos direitos individuais. Como conseqüência, o planejamento familiar, stritu sensu, perde status, e surge no Cairo *a consagração dos direitos reprodutivo* [grifo meu] [8].

O conceito de saúde reprodutiva conforme definição estabelecida na Conferência do Cairo e utilizado como parâmetro até hoje, por ir além dos parâmetros biomédicos,

[5] ALVES, 1995, Op.cit. p, 9.
[6] BERQUÓ, 1998, Op.cit.
[7] ALVES, J.A.L,1995. op.cit. ALVES, José Eustáquio Diniz; CORRÊA, Sônia. *Demografia e Ideologia:* Trajetos históricos e os desafios do Cairo + 10. Campinas, Revista Brasileira de Estudos Populacionais, v. 20, n. 2, p. 129-156, jul/dez 2003.
[8] BERQUÓ, 1998, op.cit, p. 26.

aproveitando para incluir fatores sócio-culturais e econômicos, foi construído da seguinte maneira:

> A saúde reprodutiva é um estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não de mera ausência de doença ou enfermidade, em todos os aspectos relacionados ao sistema reprodutivo, suas funções e processos. A saúde reprodutiva implica, por conseguinte, que a pessoa possa ter uma vida sexual segura e satisfatória, tendo a capacidade de reproduzir e a liberdade de decidir sobre quando e quantas vezes deve fazê-lo. Está implícito nesta última condição o direito de homens e mulheres de serem informados e de terem acesso aos métodos eficientes, seguros, aceitáveis e financeiramente compatíveis de planejamento familiar, assim como a outros métodos de regulação da fecundidade a sua escolha e que não contrariem a lei, bem como o direito de acesso a serviços apropriados de saúde que propiciem às mulheres as condições de passar com segurança pela gestação e parto, proporcionando aos casais uma chance melhor de ter um filho sadio. Em conformidade com a definição acima de saúde reprodutiva, a assistência à saúde reprodutiva é definida como a constelação de método, técnicas e serviços que contribuem para a saúde e o bem-estar reprodutivo, prevenindo e resolvendo os problemas de saúde reprodutiva. Isto inclui igualmente a saúde sexual, cuja finalidade é a melhoria da qualidade de vida e das relações pessoais e não o mero aconselhamento e assistência relativos à reprodução e às doenças sexualmente transmissíveis[9]

O impacto dessa mudança conceitual em termos de saúde reprodutiva, levando em conta um conjunto de fatores que não só o biológico, para a questão dos movimentos de legalização do aborto foi fundamental para que as articulações desses movimentos fortalecessem sua argumentação frente ás lutas pelo direito ao aborto.

Em 1995, um ano após o encontro do Cairo, ocorreu em Pequim a 4ª Conferência Mundial Sobre a Mulher, em Pequim, na China, com a participação de delegações de 180 países e diversas organizações não-governamentais, que reuniram-se para discutir uma ampla série de questões relacionadas com a mulher, com foco na questão do direito ao aborto seguro. Basearam-se na linguagem acordada em conferências internacionais anteriores, porém foram mais além, e incluíram a Conferência do Cairo. A Conferência de Pequim pode ser tomada como um dos pontos críticos no entendimento mundial a respeito dos direitos humanos da mulher. Neste evento, as recomendações do Cairo foram reafirmadas e ampliadas, em particular no que diz respeito ao aborto e aos direitos humanos das mulheres na esfera da sexualidade, mais uma vez em âmbito global[10].

Dados estatísticos da Organização Mundial da Saúde e da ONU é possível concluir, por exemplo, que os índices mais altos de abortamento relacionados à mortalidade

[9] HERA, *Direitos sexuais e reprodutivos e saúde das mulheres: idéias para ação, 1999.* HERA – Health, Empowerment, Rights & Accoutability. Disponível em: http://www.iwhc.org/index.php?option=com_content&task=view&id=3565&Itemid=824 - Acesso em 12 Maio 2011.

[10] http://www.iwhc.org/index.php?option=com_content&task=view&id=2974&Itemid=330 – Acesso em 15 Maio 2011.

materna estão diretamente ligados aos países que possuem restrições parciais ou totais na legislação e sistema jurídico nacionais, mesmo com os casos excepcionais para o abortamento, tanto por não possuírem amparo no sistema de saúde para esses casos, quanto por não fornecerem estrutura aos debates legais para que essa situação seja modificada. Esse quadro mundial demonstra que esses casos são constantes nos países subdesenvolvidos e em desenvolvimento, situados nos continentes americano (especificamente na América do sul e central), africano e asiático, onde por outro lado observa-se que nos continentes do hemisfério norte (Europa, América do Norte) com a legalidade dessa prática, as taxas de interrupção voluntárias da gestação são menores e encontram-se sob controle do Estado, como questão de saúde pública. Na América Latina, em regiões na qual o aborto continua proibido na grande maioria dos países, estima-se que morram por ano, cerca de 4 milhões de mulheres em função de complicações causadas pós-aborto como já foi dito anteriormente. Por tratar-se de prática não autorizada pela lei, mulheres recorrem a clínicas clandestinas, em condições inadequadas. Especialistas estimam que ocorram, anualmente, um milhão de casos de interrupção de gravidez, no Brasil[11].

Para estabelecer um comparativo dentre o quadro nacional e o internacional, o relatório estatístico publicado pelo Ministério da Saúde, Sistema Único de Saúde/SUS, através da Pesquisa Nacional de Demografia e Saúde da Criança e da Mulher - PNDS/2006, apresenta dados que reafirmam a posição do aborto como uma das principais *causa-mortis* entre mulheres em idade reprodutiva, tanto no meio rural quanto nos grandes centros urbanos, em diversos grupos sociais[12]. De acordo como o Ministério da Saúde, o aborto é a 4ª causa de morte de mulheres no país e a curetagem (coleta de restos de tecidos do útero) é o segundo procedimento obstétrico mais praticado nas unidades do Sistema Único de Saúde (SUS), superado apenas pelos partos, como por exemplo, em estatísticas mais recentes, do ano de 2004, cerca de 244 mil mulheres foram atendidas para fazer curetagem ou tratar infecções pós-aborto no SUS[13]. Esses dados sugerem que embora o aborto seja permitido no Brasil apenas em algumas circunstâncias, as mulheres praticam o aborto e sofrem as conseqüências

[11] Dados e informações pesquisados em: Organização Mundial da Saúde *Unsafe abortion:* Global and regional estimates of the incidence of unsafe abortion and associated mortality in 2003. Edição 2007.
WORLD HEALTH ORGANIZATION. Providing the foundation for sexual and reproductive health – A record of achievement. Genebra, 2008.

[12] BRASIL.Ministério da Saúde/DataSUS/SIM, 2001. Este é o relatório mais recente com dados disponibilizados pelo SUS. Disponível em:
<http://bvsms.saude.gov.br/bvs/pnds/img/relatorio_final_pnds2006.pdf>. Acesso em 30 Maio 2011. Foi realizado um inquérito domiciliar nacional, com aproximadamente 15.000 mulheres de 15 a 49 anos de idade e aproximadamente 5.000 crianças menores de 5 anos, representativo das cinco macrorregiões e dos contextos urbano e rural.

[13] BRASIL, Ibidem.

em sua saúde física e mental por esses procedimentos, ou seja, embora ilegal é uma prática recorrente e os resultados mal sucedidos acabam sendo tratados no SUS. Levando em conta a análise dos resultados provindos desta pesquisa, o impacto de um aborto provocado/ induzido e inseguro na saúde da mulher, pode ser considerado, primordialmente, um direito das mulheres, através das lutas travadas pelo movimento de mulheres, e uma questão de saúde pública, englobado à discussão em torno dos direitos sexuais e reprodutivos no Brasil[14].

Os princípios dos direitos sexuais e dos direitos reprodutivos de mulheres e homens, adultas(os) e adolescentes, se constituem de direitos primordialmente humanos, tendo como um dos requisitos fundamentais para a efetivação desses direitos a escolha livre e informada, a possibilidade do sexo seguro e sem violência, cabendo ao poder público oferecer informações e acesso a um leque de métodos e técnicas tanto para a concepção quanto para a anticoncepção, permitindo às pessoas regularem a sua fecundidade, sem colocarem em risco a sua saúde.

O aborto no contexto dos direitos sexuais e direitos reprodutivos é considerado pelas *feministas como último recurso diante de uma gravidez indesejada*:[grifo meu] por isso a importância dada à educação sexual, à orientação médica, ao acesso aos métodos contraceptivos tanto para homens quanto para mulheres na perspectiva de evitá-lo. Porém é também considerado como um direito: poder realizar a interrupção voluntária da gravidez em condições humanas e seguras sem comprometer a saúde das mulheres. É uma questão de cidadania e de justiça social, uma vez que a autonomia das mulheres para decidir diante de uma gravidez indesejada *deve ser respeitada, merecendo, igualmente, ser uma possibilidade aberta a todas as mulheres, mediante o acesso efetivo a esse serviço de saúde* [grifo meu][15].

Destacar esses trechos significa mostrar que, quando se fala em legalização do aborto, não se fala em utilizá-lo como prática contraceptiva, muito pelo contrário, sua prática é uma alternativa a ser recorrida como último recurso, e portanto necessita fazer parte da estrutura de um programa de saúde pública que envolva instruções de planejamento familiar, educação sexual, informação sobre práticas contraceptivas, entre tantos outros fatores, para que as pessoas possam se prevenir adequadamente para evitar a gravidez indesejada.

---

[14] BRASIL.Ministério da Saúde/DataSUS/SIM, 2001. Disponível em: http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/painel_%20indicadores_do_SUS.pdf p.21. Acesso em 30 Maio 2011. Apesar de os termos "sexual" e "reprodutiva" serem usados juntos é preciso ter claro que trata-se de duas dimensões diversas, porém complementares. A atividade sexual não implica, necessariamente, em reprodução. A reprodução, geralmente, envolve a atividade sexual, mas devemos levar em conta as novas técnicas de fertilização artificial *(in vitro)* onde pode haver reprodução sem a relação sexual em si.

[15] ALDANA, Myriam. Vozes Católicas no Congresso Nacional: Aborto, Defesa da Vida. *Revista Estudos Feministas*, Dossiê Aborto, UFSC, Vol. 16, n° 2, p. 640, 2008.

A discussão de saúde reprodutiva é fundamental para que possamos visualizar todo um contexto atual de gestão da saúde e do corpo. Está implícito nesta última condição o direito de homens e mulheres de serem informados e de terem acesso a métodos eficientes, seguros, aceitáveis e financeiramente compatíveis ao planejamento familiar. Está incluído ainda, neste conceito, o direito ao acesso direto a serviços apropriados de saúde que propiciem às mulheres as condições de passar com segurança pela gestação e pelo parto, com assistência a gravidez, parto e pós-parto e atenção imediata ao recém-nascido, proporcionando reais possibilidades de um desenvolvimento sadio.

Logo, o conceito de saúde reprodutiva é definido como um conjunto de métodos, técnicas e serviços que contribuem para a saúde e bem estar prevenindo e resolvendo os problemas de saúde reprodutiva. Isto inclui igualmente a saúde sexual cuja finalidade é a melhoria da qualidade de vida e das relações pessoais, e não mero aconselhamento e assistência relativos à reprodução e às doenças sexualmente transmissíveis[16], no entanto, sabe-se que o acesso a recursos de contracepção, como serviços e insumos educativos e de saúde, é limitado.

Essas conferências sociais globais[17] sobre gestão da população apresentam uma série de avanços nesse campo, abrindo caminhos para o debate, expondo argumentos e mostrando possíveis caminhos, soluções, contribuições além de possibilitar outras perspectivas para os debates populacionais, estabelecendo políticas para as questões de saúde, às questões de gênero, de legalização do aborto e com relação aos direitos sexuais e reprodutivos.

Referências:

ALDANA, Myriam. Vozes Católicas no Congresso Nacional: Aborto, Defesa da Vida. *Revista Estudos Feministas,* Dossiê Aborto, UFSC, Vol. 16, n° 2, p. 640, 2008.

ALVES, José Eustáquio Diniz; CORRÊA, Sônia. *Demografia e Ideologia:* Trajetos históricos e os desafios do Cairo + 10. Campinas, Revista Brasileira de Estudos Populacionais, v. 20, n. 2, p. 129-156, jul/dez 2003.

[16] Sobre as definições de direito sexual e reprodutivo e saúde reprodutiva ver: <http://200.189.113.52/vigiepi/boletim/primavera/saude_reprodutiva.htm>. Acesso em 30 Maio 2011, e AQUINO, Estela M. L. et al . Gênero, sexualidade e saúde reprodutiva: a constituição de um novo campo na Saúde Coletiva. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2003000800001&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 15 Mar. 2011. doi: 10.1590/S0102-311X2003000800001.

[17] Ocorreram como desdobramentos das conferências do Cairo e de Pequim, os seguintes eventos relacionados ao aborto: O Direito ao aborto na Assembléia Geral Extraordinária da ONU -- Cairo + 5 (Nova York/1999), O Direito ao aborto na Assembléia Geral Extraordinária da Onu – Pequim + 5 Mulher 2000 e pela Igualdade de Gênero, Desenvolvimento e Paz para o Século 21 (Nova York/2000). Disponível em: http://www.redesaude.org.br/portal/home/conteudo/biblioteca/biblioteca/dossies-da-rede-feminista/010.pdf p.28 – 33. Acesso em 30 Maio 2011.

ALVES, J.A.L. *A Conferência do Cairo sobre População e Desenvolvimento e o paradigma de Huntington.* Revista Brasileira de Estudos de População, v. 12, ns. 1-2, jan./dez. 1995.

AQUINO, Estela M. L. et al . Gênero, sexualidade e saúde reprodutiva: a constituição de um novo campo na Saúde Coletiva. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2003000800001&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 30 Mar. 2009. doi: 10.1590/S0102-311X2003000800001.

BERQUÓ, Elza. *O Brasil e as recomendações do Plano de Ação do Cairo***.** In: BILAC, Elisabete Dória e ROCHA, Maria Isabel Baltar da. Saúde Sexual e Reprodutiva na América Latina e no Caribe. Temas e Problemas. São Paulo: Editora 34. 1998.

BRASIL.Ministério da Saúde/DataSUS/SIM, 2001.

HERA, *Direitos sexuais e reprodutivos e saúde das mulheres: idéias para ação, 1999.* HERA – Health, Empowerment, Rights & Accoutability.

Organização Mundial da Saúde. *Unsafe abortion:* Global and regional estimates of the incidence of unsafe abortion and associated mortality in 2003. Edição 2007.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. Providing the foundation for sexual and reproductive health – A record of achievement. Genebra, 2008.

CRENÇAS E PRÁTICAS UTILIZADAS NO AUTOCUIDADO DE PUÉRPERAS

ACOSTA,Daniele Ferreira[1]
GARCIA, Daiana Fernandez[2]
BARROS, Alessandra Mendes[3]
GOMES, Vera Lucia de Oliveira[4]

Eixo Temático: Corpo, gênero, sexualidade e saúde

Resumo: Trata-se de uma investigação exploratório-descritiva, com abordagem qualitativa, realizada por meio de uma Revisão Sistemática de Literatura com o objetivo de conhecer as crenças e práticas que integram o autocuidado de mulheres durante o puerpério. Localizaram-se os estudos através da base eletrônica LILACS, utilizando-se os descritores em ciência da saúde, "autocuidado *or* período pós-parto" *or* "fatores culturais". Após adoção dos critérios de inclusão e exclusão definidos no protocolo norteador, selecionaram-se três artigos inéditos que foram submetidos à análise de conteúdo na modalidade temática. Apreendeu-se que o autocuidado é influenciado por crenças referentes à alimentação, repouso, higiene pessoal, atividade sexual, problemas mamários e fatores climáticos, o que possibilitou a formação das categorias: Influências da herança cultural durante o puerpério e Corpo e mente: crenças e práticas adotadas pelas puérperas. Concluiu-se que os profissionais da saúde precisam se inserir no contexto familiar, buscando conhecer as práticas populares, para assim adotarem condutas que possibilitem associar o saber científico ao senso comum, de forma honesta, sem imposições nem censuras, mas sim interagindo, valorizando e problematizando a cultura de cada uma, para assim humanizar o cuidado.

Palavras-chave: Fatores culturais, período pós-parto, autocuidado

Abstract: It is an exploratory-descriptive investigation, with a qualitative approach, carried out through a Systematic Literature Review which aims to know the beliefs and practices comprising women's self care during puerperium. The studies were retrieved from the electronic database LILACS, by using the descriptors in health science, "self care *or* postpartum period" *or* "cultural factors". Further to adopting inclusion and exclusion criteria defined by the guiding protocol, three original articles were chosen, then, submitted to analysis of their contents under a thematic format. It has been attained that self care is influenced by beliefs concerning to feeding, rest, personal hygiene, sexual activity, mammary problems and climatic factors, which provided the study with the following categories: Influences of cultural heritage during puerperium and Body and mind: beliefs and practices adopted by parturients**.** In conclusion, health professionals need to adjust themselves in the family context, seeking to know the popular practices, so that they can adopt measures which

[1] Enfermeira. Mestranda do Programa de Pós-graduação da Escola de Enfermagem (EEnf) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Integrante do Grupo de Pesquisa sobre Enfermagem, Gênero e Sociedade – GEPEGS. FURG/RS. daniele_acosta@hotmail.com
[2] Acadêmica do 9° semestre da EEnf da FURG.. Bolsista do Programa de Educação Tutorial em Enfermagem - PET Enfermagem – FURG/RS. dada_fg@msn.com
[3] Acadêmica do 6° semestre do da EEnf da FURG. Bolsista do PET/Enfermagem – FURG/RS. alessandra_mbarros@yahoo.com.br
[4] Enfermeira. Doutora em Enfermagem. Professora Titular da EEnf. Tutora do PET Enfermagem. Líder do GEPEGS. vlogomes@terra.com.br

enable the association of scientific knowledge with common sense, honestly, without censorship or impositions, but interacting, appreciating and problematizing the individuals´culture, humanizing, thus, the care.

Key words: cultural factors, postpartum period, self care

1 Introdução

O puerpério, conhecido também por período pós-parto, inicia após a dequitação da placenta e perdura enquanto a mulher estiver amamentando, pois através da amamentação, estará sofrendo modificações na sua constituição (BRASIL, 2001). Nesse período o organismo feminino passa por intensas alterações psicobiológicas tanto para o retorno ao corpo pré-gravídico quanto para a reorganização familiar necessária à adaptação ao novo membro. Popularmente conhecido por quarentena ou resguardo, se constitui em um período permeado por significados, mitos e crenças que fisiológica e culturalmente requerem cuidados especiais. A falta desses cuidados pode levar à recaída.

Mendes (2003) discorre sobre a palavra recaída, referindo que evidencia o comprometimento, ou seja, as complicações causadas por cuidados indevidos durante o resguardo. Esses cuidados, que muitas vezes constituem proibições, são realizados com o objetivo de prevenir agravos. As experiências adquiridas ao longo da vida influenciam diretamente no autocuidado, pois é através do conhecimento adquirido e herança cultural familiar que as puérperas aprendem a cuidar de sua saúde. Durante o resguardo as mulheres adotam uma série de cuidados, que muitas vezes são envolvidos por mitos e crenças, que fazem parte do saber popular e visam sanar problemas ou evitar complicações.

Diversos estudos sobre o puerpério apontam que as principais preocupações se referem ao corpo materno envolvendo a amamentação, atenção com a ferida operatória, episiotomia e reinício das atividades sexuais, o que muitas vezes as leva realizarem práticas inadequadas que interferem negativamente na sua saúde. Por outro lado, algumas práticas tendem a contribuir para a promoção do bem estar, e devem ser incentivadas pelos profissionais da saúde a fim de valorizar a autonomia da puérpera.

Assim, este estudo foi realizado com o objetivo de conhecer as crenças e práticas que integram o autocuidado de mulheres durante o puerpério.

2 Metodologia

Trata-se de uma investigação exploratório-descritiva, com abordagem qualitativa, realizada por meio de uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL) a qual é a síntese de todas as pesquisas disponíveis sobre determinado assunto em certo espaço de tempo. Esse método difere da revisão tradicional, pois tem o intuito de superar vieses através de rigorosos critérios metodológicos (GALVÃO. SAWADA, TREVIZAN, 2004).

Os princípios gerais da RSL são "a exaustão na busca dos estudos analisados, a seleção justificada dos estudos por critérios de inclusão e exclusão explícitos e a avaliação da qualidade metodológica" (GALVÃO, SAWADA, TREVIZAN, 2004, p. 550). No campo da enfermagem a RSL é de grande valia, uma vez que responde a perguntas encontradas na prática assistencial identificando efeitos positivos e negativos de intervenções, facilita a tomada de decisões com maior fidelidade e encontra áreas que necessitam de novas pesquisas.

De acordo com as sete fases propostas por Galvão, Sawada e Trevizan (2004), primeiramente elaborou-se o protocolo norteador que foi constituído pela questão de pesquisa e critérios de inclusão. Assim, neste estudo investigou-se "quais crenças e práticas integram o autocuidado de mulheres durante o puerpério?" Incluíram-se na seleção, apenas estudos advindos de pesquisas inéditas; disponíveis online e gratuitas; publicadas entre 2004 a 2009; com pelo menos um(a) autor enfermeiro(a) e foco em práticas de cuidado que envolvesse diretamente a puérpera. Foram excluídas as teses, dissertações e monografias.

A coleta de dados foi realizada no período de outubro de 2010 a janeiro de 2011. Nessa etapa três pesquisadoras, independentemente, realizaram a busca dos estudos a fim de garantir a fidelidade do método. A localização dos estudos foi efetuada através da base eletrônica de dados LILACS, utilizando-se os descritores em ciência da saúde, "autocuidado *or* período pós-parto" *or* "fatores culturais" em formulário avançado.

Após leitura dos títulos e resumos dos 1.675 artigos encontrados e adotando os critérios de exclusão selecionaram-se 13 estudos, que foram lidos na íntegra, ocasião em que se constatou que dez não se adequavam ao objeto de pesquisa e foram excluídos. Para o tratamento dos dados adotou-se a análise de conteúdo na modalidade temática de Minayo (2004).

3 Resultados e discussões

Integram a presente RSL três artigos identificados pelos códigos A1, A2 e A3. Inicialmente procurou-se caracterizá-los a fim de facilitar o entendimento.

Artigo	Autor	Título	Revista	Ano Publicação
A1	Zorzi, N.T Bonilha, A.L.D.L	Práticas utilizadas pelas puérperas nos problemas mamários	REBEn 59 (4): 521-26	2006 Jul./Ago
A2	Rico, D.A.P	Cuidados de las puérperas en el siglo XXI	Avances em Enfermería 24 (2): 6-12	2006 Jul./Dez
A3	Silva, S.L.C Roldán, M.D.C.B	Adolescentes em puerperio y sus prácticas de cuidado	Avances em Enfermería 27 (2): 82-91	2009

Quadro 1: Caracterização dos artigos segundo a autoria, título, fonte e ano de publicação.

O primeiro estudo teve como objetivo "conhecer as práticas adotadas pelas puérperas para resolução dos problemas mamários" (A1). Esse estudo com abordagem qualitativa teve como amostra 14 puérperas atendidas no Centro de Atenção Integral a Saúde na cidade de Passo Fundo/RS. O segundo, com abordagem qualitativa objetivou identificar e caracterizar as práticas de cuidado de 120 puérperas egressas de um hospital da Colômbia (A2). O último, com abordagem quantitativa apresenta as práticas de cuidado de 75 puérperas adolescentes de um hospital na Colômbia (A3). Os três estudos estão caracterizados no quadro 1.

De acordo com os artigos analisados as principais práticas de autocuidado, influenciadas por crenças, nesse período, referem-se à alimentação, ao repouso, à higiene pessoal, à atividade sexual, aos problemas mamários e à exposição aos fatores climáticos, o que possibilitou a formação das seguintes categorias: Influências da herança cultural durante o puerpério e Corpo e mente: crenças e práticas adotadas pelas puérperas

3.1 Influências da herança cultural durante o puerpério

As ações de autocuidado, durante o puerpério, podem ser fruto do preparo da mulher durante a gestação, dos cuidados profissionais recebidos durante a internação hospitalar, da influência da mídia e dos conselhos recebidos por familiares e amigas leigas. Nota-se, no entanto, que o conhecimento transmitido pela família, se sobrepõe às orientações repassadas pelos profissionais de saúde (A3). Somando a isso, a falta de orientação na alta hospitalar a respeito da necessidade de consultas puerperais (A2), contribui para que as mulheres sigam,

com maior frequência e confiança, as práticas apregoadas pela família. Por outro lado, o desconhecimento dos profissionais, sobre o saber popular, que norteia as práticas utilizadas no ambiente doméstico (A1), faz com que não valorizem tal conhecimento, nem tentem adequá-lo às necessidades das puérperas.

No que diz respeito ao conhecimento empírico, percebe-se que a herança cultural é valorizada, pelas puérperas, devido a experiências de mulheres da família dentro do contexto domiciliar (A1, A2, A3). Essas ganham credibilidade e autoridade (A3), sendo as responsáveis pela transmissão de certas crenças que são cumpridas rigorosamente. Esposos, pais, mães, amigos (as) e os meios de comunicação, em menor quantidade, também foram referidos como influenciadores nesse processo (A2).

Durante o puerpério, os aspectos culturais são internalizados pelas puérperas, a fim de sanarem complicações ou simplesmente com o objetivo de manterem uma boa recuperação (A1, A2, A3). Isso demonstra a confiança que elas têm na base da sua formação e na tradição da família (A1. A2, A3).

Pode-se dizer que no puerpério, o cuidado é prestado predominantemente no domicílio (STEFANELLO, 2005) o que leva a reforçar as crenças nas práticas de autocuidado (A1, A2, A3). Neste espaço é que se operam saberes e decisões que por vezes divergem das práticas e saberes científicos, instituídos ao binômio mãe-bebê. Nesse sentido é que os profissionais da saúde devem se inserir no contexto domiciliar a fim de averiguar fragilidades, bem como conhecer as crenças utilizadas, a forma e os objetivos de utilização, para assim problematizar as condutas visando incentivar ou desestimular sua adoção.

3.2 Corpo e mente: crenças e práticas adotadas pelas puérperas

O autocuidado desenvolvido no contexto domiciliar é cercado por crenças e valores que fazem parte de uma história de vida. Dessa forma são supervalorizados pelas puérperas, porém quando realizados incorretamente podem ser prejudiciais à saúde materna.

Quanto à nutrição, os autores (A2 e A3) apregoam que, muitos alimentos são recusados ou não estão sendo ingeridos em quantidades adequadas. De acordo com o Ministério da Saúde a nutriz deve ingerir líquidos e calorias em quantidade maior que a habitual, para auxiliar na produção de leite (BRASIL, 2006).

As restrições alimentares são muito comuns, nesse período, as puérperas modificam sua dieta acreditando proteger o RN e a si própria (A2, A3). Os alimentos mais citados como desencadeadores de problemas ao binômio mãe-bebê foram às proteínas. Fazem parte desse

grupo carne de porco, peixe, feijão e carne de rês (A2), já os cereais são consumidos de forma limitada. Dentre as causas, encontradas, para restrição a esses alimentos os autores citam a dificuldade na cicatrização, irritação da ferida operatória, secreção e infecção no umbigo do bebê. As frutas cítricas foram referidas como danosas ao sangue da mulher. Quanto aos laticínios uma pequena porcentagem de puérperas referiu não consumi-los, pois acreditam causar irritação da ferida operatória e distensão abdominal (A2).

Foram totalmente evitados alimentos como a carne de porco, a farinha, a mandioca, o abacate, o arroz, o leite, o feijão, o peixe, as gorduras, a carne de rês, e em algumas ocasiões doces, ácidos e chocolate. Dentre as razões para o não consumo foram citadas a prevenção de complicações ao bebê. Com a mãe, tal conduta objetiva evitar sangramento vaginal, infecção da episiotomia ou ferida operatória, distensão abdominal, prevenção de agravos ao útero e aos ovários (A2, A3).

Pode-se observar que a ingestão alimentar está relacionada com a herança cultural e vivência de cada puérpera. Isso pode ser um dos motivos que explica as diferenças entre os hábitos alimentares encontrados, justificando porque algumas rejeitam certos alimentos e outras o incorporam à sua dieta.

Nesse sentido, foi possível perceber, que vários dos chás usados pelas puérperas têm fundamento científico, interferindo na cicatrização e alivio da dor (A2 e A3) embora se saiba que é preciso ter cautela em seu uso, pois apesar de serem produtos naturais, os chás podem ser tóxicos (LANDMANN, 1988). Por outro lado, a cerveja vem sendo ingerida por algumas para aumentar a produção de leite (A3), porém sabe-se que o consumo de álcool não é recomendado durante a amamentação.

Em relação aos cuidados mamários, observou-se que algumas práticas foram compatíveis com as orientações de profissionais da saúde, como por exemplo, o uso de casca de mamão e banana nos seios para sanar as fissuras mamilares (A1). Segundo Vaucher e Durman (2006) o uso dessas cascas oferece alívio e contribui com a cicatrização, porém pode causar irritação na pele da mãe e diarréia no RN, devido às toxinas da casca. Somado a isso, deve-se atentar para as técnicas adequadas de higienização a fim de evitar a infecção da mama. Assim, enfatiza-se a necessidade do profissional de saúde conhecer as crenças populares a fim de verificar os prós e contras, referente ao autocuidado das puérperas e, então, orientar quanto à melhor conduta.

Rezas e simpatias também foram voltadas ao tratamento das fissuras mamárias, sendo o uso do fígado de galinha quente sobre as mamas, indicado pela mãe de uma puérpera. Seguindo o exemplo de mulheres da família, as nutrizes também recorreram ao sebo de

ovelha, nata de leite e graxa (A1). Quanto ao ingurgitamento das mamas, um pente de cabelo foi usado conforme indicação da avó de uma nutriz (A1). Essa técnica provavelmente ameniza o desconforto dando uma sensação de alívio no seio, contudo não há respaldo na literatura.

De acordo com o Ministério da Saúde devem-se manter as mamas secas, não usar sabonetes, cremes ou pomadas e tratar as fissuras com o leite materno do fim das mamadas (BRASIL, 2006). Em consonância com essa recomendação, é comum se incentivar as lactantes para realização de cuidados domiciliares, como utilizar o próprio leite nos mamilos e expô-los ao sol, até as dez horas da manhã e após as 16 horas da tarde.

Em relação à prática de atividade física A3 comentou que a maioria das puérperas caminhava ao ar livre durante uma hora, pelo menos duas vezes por semana. Essa prática traz grandes benefícios para a saúde, pois acelera a recuperação, fortalece a musculatura principalmente do assoalho pélvico e abdômen, estimula a circulação sanguínea, auxilia na respiração, no peristaltismo e ainda na autoestima. Em contrapartida algumas não realizaram essa atividade, para evitar a exposição aos fenômenos climáticos, pois o contato com o frio, o sereno e o ar podem causar tétano, dor de cabeça e loucura (A3).

Outra precaução adotada pelas puérperas, quanto à temperatura ambiente, se refere ao uso de algodão nos ouvidos e lenços na cabeça. Cuidado esse que visa evitar possiveis complicações com moléstias e até mesmo com a possibilidade de loucura (A2 e A3).

O repouso é considerado um hábito necessário pelas puérperas dos estudos (A2, A3). Existe a crença de que nesse período a mulher está vulnerável a enfermidades, dessa forma algumas permaneceram na cama, levantando-se apenas para ir ao banheiro, durante a quarentena. O retorno às atividades sexuais também constitui motivo de preocupação e ansiedade. A abstinência durante os quarenta dias pós-parto é mantida tanto para evitar que os pontos se rompam quanto à dor. Além disso, as mulheres temem engravidar novamente (A2).

Para as puérperas é muito importante que, nesse período, não se zanguem, não sintam raiva uma vez que poderão sentir fortes dores de cabeça, caso isso lhes ocorra. A tentativa de evitar as alterações emocionais tem fundamentação científica e visa, principalmente prevenir o *baby blues* definido como estado depressivo mais brando, transitório, que acomete de 50 a 70% das puérperas (BRASIL, 2006). Para lidar com essa situação os recursos indicados para a distração das puérperas são assistir televisão, brincar com o recém nascido, chorar, não pensar na situação e visitar amigos(as) (A2 e A3). Inúmeros dos conselhos fornecidos pelas avós, mães, sogras e companheiros, muitas vezes são seguidos pelas puéperas com o temor de sofrerem consequências na velhice (A2).

Um dos estudos detectou a automedicação com analgésicos e ferro, visando obter energia e recuperar a perda sanguínea (A3). Esses são, com frequência, prescritos por médicos, no pós-parto e indicados para o alívio da dor e anemia respectivamente, porém a automedicação é contra-indicada.

Destaque especial pode ser dado ao uso tópico dos chás. Para a higiene perineal, seu uso costuma ser misturado à água fervida, além do uso de vinagre (A2). Sabe-se que a água quente alivia a dor causada pelos procedimentos cirúrgicos, relaxando a musculatura e algumas ervas têm propriedades antiinflamatórias e cicatrizantes. Nas complicações mamárias, compressas de confrei, malva, camomila, arruda, chá preto e da índia aliviam a dor (A1).

Os hábitos com a higiene pessoal, também são cercados de mitos e crenças e foram modificados em função do puerpério. O banho diário não foi praticado por todas as mulheres, algumas optaram por banharem-se em dias alternados, porque temiam a entrada de frio no corpo que pode causar a esterilidade, o afastamento do parceiro, além de dores em todo o corpo (A2). Percebe-se que nesse sistema de representação cultural, as famílias ganham credibilidade, pois também são participantes do cuidado à puérpera, já vivenciaram situações semelhantes e se mantiveram saudáveis.

4 Considerações finais

Considerando o que foi encontrado nos estudos, constata-se, que o período pós-parto, por ser cercado de mitos e crenças, precisa de um olhar diferenciado dos profissionais da saúde. Nesse período, a puérpera passa por uma reorganização em seu lar, sendo a família seu apoio. É dessa forma, cuidando do binômio mãe e bebê, que as crenças, passadas de geração em geração, são absorvidas pelas puérperas, através da confiança que depositam nas mulheres mais velhas que lhes cuidam.

Portanto, é nesse contexto de crenças, tabus e mitos que os profissionais da saúde devem se inserir, buscando conhecer as práticas populares, para assim adotarem condutas que vão ao encontro dos ideais e necessidades das mulheres. Devem ainda, associar o saber cientifico ao senso comum, de forma honesta, sem imposições nem censuras, mas sim interagindo, valorizando e problematizando a cultura de cada uma.

Dessa forma é possível orientar e ser orientado (a); auxiliar e ser auxiliado (a), além de remodelar práticas, problematizando os benefícios e malefícios de cada conduta, pois ensinado muito se aprende. O (A) enfermeiro (a) deve, portanto, como uma agente de

mudança, investir na educação em saúde. Para tanto, precisa ouvir as mulheres valorizando e respeitando o seu saber. Essa é a condição essencial para que consiga mergulhar no fundo da cultura, conhecer as práticas e, assim, humanizar o cuidado.

Referências:

BRASIL, Ministério da Saúde. **Parto, Aborto e Puerpério:** assistência humanizada à mulher. Brasília – DF, 2001.

BRASIL, Ministério da Saúde**. Pré Natal e Puerpério**: atenção qualificada e humanizada. Brasília – DF, 2006.

GALVÃO, C. M.; SAWADA, N. O.; TREVIZAN, M. A. Revisão sistemática: recurso que proporciona a incorporação das evidências na prática da enfermagem. **Rev . Latino-Am. Enfermagem**. n. 12, v. 3, junho. 2004.

MENDES, M. F. **Puerpério na Atenção Básica: as interfaces da assistência institucional e das práticas de cuidados de saúde.** Florianópolis, 2003. fls. 128. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) - Área de concentração Ciências Sociais, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2003.

LANDMANN, J. **As medicinas alternativas**: mito, embuste ou ciência. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

MINAYO, M. C.S. O **desafio do conhecimento, pesquisa qualitativa em saúde**. 8º edição. São Paulo: Hucitec, 2004.

RICO, D. A. P. Cuidados de lãs puérperas en El siglo XXI. **Rev. Avances em Enfermería**. v. 2, nº. 24, jul./dez. 2006.

SILVA, S. L. C.; ROLDÁN, M. D. C. B. Adolescentes en puerperio y sus prácticas de cuidado. **Rev. Avances em Enfermería**. v. 2, nº. 27, 2009.

STEFANELLO, J. **Vivência do cuidado no puerpério: as mulheres construindo-se como mães.** Ribeirão Preto, 2005. fls 118. Dissertação (Mestrado pelo Programa de Pós-graduação em Enfermagem de Saúde Pública). Assistência à Saúde da Mulher no Ciclo Vital, Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto. São Paulo, 2005.

VAUCHER, A. L. I.; DURMAN, S. Amamentação: crenças e mitos. **Rev. Eletrônica de Enfermagem.** v. 2, . nº. 7, 2005. Disponível em: http://www.fen.ufg.br/revista/revista7_2/original_09.htm. Acesso em: 28 abr. 2011.

ZORZI, N. T.; BONILHA, A. L . L Práticas utilizadas pelas puérperas nos problemas mamários. **Rev. Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 59, n°4, p. 521-226, jul./ago.2006.

DOAÇÃO DE ÓRGÃOS E TECIDOS: DISCURSOS SOBRE O CORAÇÃO, SUA CENTRALIDADE, HIERARQUIA E SIMBOLOGIA, MANIFESTADOS ATRAVÉS DE UM PROJETO ARTÍSTICO[1]

SARTORI, Zenilda Cardozo
SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos
UFRGS

Eixo temático: Corpo, gênero, sexualidade e saúde

Resumo: Este artigo analisa os discursos contemporâneos sobre o corpo, evidenciados nos textos dos participantes da ação artística '*Doações do Corpo'*, produzidos com o objetivo de justificar a candidatura à recepção de um órgão, sob a forma de objeto artístico. Essa ação foi desenvolvida com o objetivo de provocar um tensionamento na intersecção entre os campos das artes e das ciências. Os textos recebidos foram analisados a partir das contribuições de autores que teorizam sobre o corpo na atualidade, no intuito de discutir a maneira como tais discursos, que circulam em nossa cultura, especialmente sobre a doação de órgãos e tecidos, produzem formas de pensar e agir sobre o corpo e a saúde e de que forma tais discursos se articulam nas produções dos participantes. Neste artigo apresentamos as análises dos textos que justificam o recebimento do órgãos/obra coração a partir dos quais foram problematizados os aspectos relacionados ao ritmo e aceleração contemporânea, à hierarquia dos órgãos e à centralidade do coração como sendo o lugar das emoções, do amor, da amizade. Analisa-se, também, o que podemos chamar de simbologia, ou fantasmática dos órgãos, presentes nos discursos sobre transplantes.

Palavras-chave: doação de órgãos e tecidos, coração, sistema das artes.

Abstract: This paper analyzes the contemporary discourses on the body, evidenced in texts written by the participants in the artistic action '*Doações do Corpo*'. The participants produced these texts in order to apply for receiving one organ in form of an artistic object. This action was developed with the aim of provoking tension in the intersection between arts and sciences. The texts were analyzed based on the contributions of authors who theorize about the body, in order to discuss how such discourses that circulate in our culture, especially those about donation of organs and tissues, producing ways of thinking and acting on the body and health and how such discourses are articulated in the productions of the participants. This paper presents the analysis of texts about heart, from which were discussed the issues related to contemporary rhythm and acceleration, the hierarchy of organs and the centrality of the heart as the seat of emotions, love and friendship. Finally, that which we can call symbology and phantasmatics, present in the discourses about transplants.

Keywords: donation of organs and tissues, heart, arts system.

Introdução

[1] Este texto é parte da dissertação de mestrado da principal autora, intitulada A Doação de Órgãos e Tecidos como Problematização do Corpo nas Artes e nas Ciências, realizada em 2010, no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob orientação do Prof. Dr. Luís Henrique Sacchi dos Santos. Fincanciamento Capes.

Este artigo apresenta uma parte das análises realizadas durante a pesquisa de mestrado, que teve como objetivo estabelecer um diálogo entre o científico e o artístico, problematizando o corpo dos pontos de vista biológico e cultural. Para tanto, utilizou os discursos sobre o corpo como mote, especialmente aqueles relacionados à doação de órgãos e tecidos, envolvendo alguns conceitos que se articulam com essa temática, tais como biopoder, bioética, tecnologias de modificação e optimização corporal. O trabalho instaura-se na intersecção entre as ciências e as artes, considerando que, no âmbito artístico, é crescente o número de problematizações que apresentam o corpo como metáfora e, entre outras formas, enfatizam o corpo vivo, orgânico, fragmentado, visceral, além do corpo descarnado e digitalizado das novas tecnologias em voga na atualidade. Tais formas de apresentação do corpo fazem parte do mesmo sistema de relações responsável pela sua formação, pois trata-se de um corpo construído culturalmente.

O trabalho parte da exploração da potencialidade de um projeto artístico que buscou privilegiar o envolvimento do corpo numa ação, envolvendo não apenas o próprio corpo da artista (e principal autora deste texto), mas também, o corpo do(a) próprio(a) espectador(a). Para tanto, foi desenvolvida uma ação artística, fundamentalmente política, que implicou na constituição de uma metáfora do corpo fragmentado, propondo uma reflexão sobre tal problemática na atualidade. Pensamos, assim, que articular as questões relativas à problemática da doação de órgãos e tecidos ao circuito das artes permite-nos tensionar a dimensão política relativa a esta temática, considerando o registro biopolítico do imperativo da saúde, da necessidade de cuidar da vida e do corpo e, portanto, de se *fazer viver mais* (FOUCAULT, 1988).

A trajetória da artista tem sido marcada por diferentes abordagens sobre o corpo e, neste trabalho, a apresentação dos próprios órgãos, sob a forma de objeto artístico, para doação, constituiu-se como o elemento central. Os órgãos foram construídos através dos processos de criação artística (em desenho, pintura e objeto), sendo apresentados ao público através da ação intitulada *Doações do Corpo* e, posteriormente, doados aos participantes selecionados por meio da candidatura proposta em um edital semelhante àqueles em que os artistas concorrem a uma vaga em uma exposição. A ação política manifesta-se aqui na medida em que se buscou posicionar os espectadores no centro da questão sobre transplantes (no lugar de receptores) e, ao mesmo tempo, como artistas (através de um edital que mimetizava alguns dos processos seletivos adotados pelo sistema das artes). Tal ação foi realizada num primeiro momento via web (http://doacoesdocorpo.blogspot.com) e, posteriormente, apresentada em um espaço expositivo. O blog contava com uma postagem

explicativa sobre a proposta; o edital com regulamento; links para a ficha de inscrição on-line, para informações adicionais sobre a artista, para o acesso às imagens dos órgãos/obras a serem doados e links de páginas de instituições ligadas à saúde e ao sistema de transplantes.

Pode-se dizer que durante o período de desenvolvimento da ação, o público foi convidado à reflexão, ao questionamento e a uma tomada de posição sobre a problemática apresentada. Aqueles que desejaram participar da ação (como receptores) preencheram uma ficha de inscrição, cujo último item solicitado era a produção de um texto justificando o desejo e/ou a necessidade em receber o órgão/obra escolhido – a partir de tal texto se esperava que as compreensões circulantes na cultura acerca dos transplantes de órgãos (sua importância, a dimensão solidária, os conhecimentos apreendidos nas mídias, entre outros) fossem manifestadas. Os textos produzidos pelos participantes se constituíram no principal material de análise da pesquisa, que teve como intuito discutir a maneira como os discursos sobre o corpo, que circulam em nossa cultura, especialmente sobre a doação de órgãos e tecidos, produzem formas de pensar e agir sobre corpo e saúde. Além disso, também se buscou compreender de que forma tais discursos se apresentavam e como se articulavam nas produções dos participantes.

Os Estudos Culturais, de inspiração pós-estruturalista, especialmente aqueles que se pautam numa abordagem foucaultiana (Costa, 2005), constituíram tanto o corpo teórico, em que a pesquisa foi pensada, quanto o terreno, a partir do qual as produções textuais dos participantes da ação artística foram analisadas. Nesta direção, foram considerados os discursos que se articularam na formulação das justificativas para a recepção do órgão/obra de arte, não como forma de revelar "verdades" ocultas no seu interior, mas com a intenção de abranger as relações que os próprios discursos põem em funcionamento: isto é, "de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão 'vivas' dentro dos discursos" (FISCHER, 2001, p.199).

Foram recebidos quarenta e dois (42) textos para os dezesseis (16) órgãos/obras disponibilizados para doação[2]. Alguns dos textos encaminhados apresentaram justificativas com base na arte, no objeto artístico e no desejo em ter a obra. Outros textos relacionaram o próprio mote da pesquisa, fazendo referência à potencialidade da arte como provocadora e produtora de sentido e, também, aos critérios de seleção adotados pelos dois sistemas – o das artes e o dos transplantes. Em relação ao ato de doar e receber, alguns textos salientaram a

[2] O coração foi o órgão/obra mais solicitado (8 inscrições), seguido do estômago (5); célula da glia (4); pulmão (4); olho (3); fígado (2); hipófise (2); rim (2); útero (2); osso (1); pele (1); ovário (1); cóclea (1). Os órgãos/obras traqueia, pâncreas e vesícula biliar não receberam inscrições. Seis participantes se candidataram para órgãos não disponibilizados para doação: cérebro, barriga, apêndice e célula.

necessidade de cuidado com o órgão e a sua preciosidade (daquilo que é precioso, de grande valor), considerando, ainda, que receber uma doação representaria uma "graça" (algo da ordem do divino), por ter mais uma chance para ser feliz, para repensar a forma como conduzia sua vida, não apenas em relação aos aspectos físicos, mas também no que dizia respeito às relações humanas. Em algumas das justificativas foram utilizados termos como generosidade, solidariedade e positividade para referir a escolha dessa temática para a pesquisa. Além disso, alguns dos participantes pareciam ter recorrido a uma consulta aos compêndios de biologia e aos livros sobre saúde, pois destacavam as características/propriedades biológicas dos órgãos e reproduziam, assim, alguns dos discursos sobre o corpo na contemporaneidade. Exemplos disso apareceram na referência aos discursos acerca do risco e da responsabilidade para a manutenção de uma vida longa e saudável; da obsolescência do corpo e da necessidade de aperfeiçoamento corporal através da substituição dos órgãos que não funcionam "corretamente"; assim como, também, destacaram o aspecto simbólico dos órgãos[3].

Coração: sua centralidade, hierarquia e simbologia

O coração foi o órgão/obra mais solicitado durante a ação artística *'Doações do Corpo'*, sendo que, entre as oito (8) participantes inscritos, sete (7) justificaram seu recebimento destacando seus aspectos simbólicos - o coração como sendo o órgão relacionado às emoções e a sua importância na transformação dos indivíduos em "seres humanos melhores". O órgão foi referido como o lugar da emoção, dos desejos, do amor e da amizade, relação que podemos encontrar nas definições desse verbete no dicionário e que foi amplamente explorada pelos poetas e por outros profissionais das artes ao longo da história da humanidade. A partir disso, poder-se-ia perguntar se tal preferência não evidenciaria a maior popularidade do coração quando comparado a outros órgãos, como o pâncreas, por exemplo, que não teve inscrições, mesmo se tratando também de um órgão vital. Desta forma, poder-se-ia igualmente perguntar se existiria uma hierarquia dos órgãos e como essa maior valorização de uns em relação aos outros teria influenciado a escolha dos participantes. Ou ainda, em razão da maior facilidade de articulação proporcionada pelo que foi instituído através dos tempos.

[3] Os receptores foram selecionados por uma banca formada por três professoras das áreas da educação, das artes e das ciências com base nos critérios estabelecidos pelo edital. Participaram da banca as professoras: Prof[a]. Dra. Luciana Gruppelli Loponte (PPGEdu/UFRGS), Prof[a]. Dra. Nádia Geisa Silveira de Souza (PPGQVS/UFRGS) e Prof[a]. Dra. Rosa Maria Bueno Fischer (PPGEdu/UFRGS).

Ao não optar por nenhum dos órgãos/obras, a participante L. B. (pesquisadora, 40 anos) justificou: "qualquer órgão para mim, e com certeza vou cuidá-lo muito bem, porque todos são super importantes". Este trecho chama a atenção para a existência de uma hierarquia entre os órgãos – frequentemente manifestada em diferentes meios –, destacando a relevância dada a determinados órgãos em detrimento de outros. O que pode ser entendido a partir dos escritos de Ortega (2008), quando ele refere que "a presença corporal possui uma natureza paradoxal, aparecendo ao mesmo tempo como uma presença inescapável e uma ausência fundamental" (p.76). Em outras palavras, para esse autor, o corpo se constitui como um campo organizado, em que certos órgãos e atividades se destacam enquanto outros recuam. Ele refere diferenças de percepção em relação a alguns órgãos, especialmente daqueles ligados aos sentidos (que se projetam para o exterior), em contraposição com a visceralidade (com o interior do corpo). Órgãos, que mesmo sendo vitais, só podem ser percebidos através da dor[4], ou 'vistos' através das tecnologias de imageamento corporal, necessitando, portanto, da mediação de profissionais especializados (Monteiro, 2008). Segundo Sant'Anna (2005), na atualidade há uma perturbação no "silêncio dos órgãos" através das técnicas de imageamento corporal, o que tem devassado a intimidade do que, dentro da pele, se mantém na obscuridade. A popularização (e banalização) de tais imagens têm auxiliado na constituição de 'verdades' sobre o corpo, sobre saúde e doença em cada época.

A maioria dos textos solicitando a doação dos órgãos/obras apresentava traços desses elementos, reconhecíveis pelo conhecimento cotidiano (de modo simbólico e fantasmático[5]), dos quais destacamos alguns excertos sobre coração e, também, sobre o estômago.

Eu preciso deste órgão por que é ele que significa AMOR, para que, diante de um mundo com tanta guerra e fome, eu lembre que ele ainda existe ... o coração que lembra MOTOR para que eu tire dele energia e disposição para lutar pelas coisas certas....
R. V. S. Dentista, 32 anos.

Preciso de um novo estômago, o meu está saturado de tanto engolir "sapos". De ter de engolir injustiças, de engolir e não conseguir digerir tanta falsidade, tanta corrupção.
T. M. Gestora de qualidade, 37 anos.

[4] Neste caso, a percepção, através da dor, se dá na região em que o órgão se encontra, não significando, exatamente, a percepção do órgão.
[5] Termo comumente utilizado por artistas ao se referirem aos seus trabalhos. Definição do dicionário Aurélio: fantasmagórico. Relativo a fantasma.

Jocelyne Vaysse (2005), no artigo intitulado *Coração estrangeiro em corpo de acolhimento*, aponta para a força das ideias fantasmáticas em torno do coração (e dos demais órgãos transplantados). Tais ideias são capazes de prejudicar a recuperação do paciente após uma cirurgia de transplante, mesmo em casos de cirurgias tecnicamente bem sucedidas, pois ele traz consigo uma experiência afetiva em relação ao órgão. Para Vaysse, o paciente transplantado passa por uma re-elaboração da imagem corporal:

> sofrer o luto de seu próprio coração perdido, para admitir esse outro coração vivido como estrangeiro – e que o é, realmente, apesar da procura de uma compatibilidade máxima -, suscita reajustamentos em que se misturam as esferas psíquicas e somáticas (Vaysse, 2005, p.41).

Essa autora refere que bom número de pacientes transplantados sente-se "penetrado" pela história do doador, mesmo que desconhecida (já que o seu anonimato é previsto por lei). Tais ideias fantasmáticas sobre os órgãos transplantados foram exploradas pelo escritor Maurice Renard no romance *Le mains d'Orlac* (datado de 1920), que apresenta a história de um pianista (Orlac) que tem as mãos substituídas pelas de um assassino que foi condenado à morte. Em decorrência disso, sua personalidade fica transtornada e ele passa a ser o principal suspeito de uma série de assassinatos cometidos após o transplante. Para Le Breton (2005),

> o romancista consegue jogar habilmente com o fantasma do destino inerente a certos órgãos simbolicamente significativos (aqui as mãos, ali o coração, o cérebro, etc), e suspeitos de transmitir as virtudes ou os defeitos do homem a quem eles foram arrancados (Le Breton, 2005, p.55).

Histórias como esta fazem parte da formação dos sujeitos e povoam as metáforas da cultura popular acerca do corpo fragmentado da doação de órgãos, como se esses tivessem uma memória e um poder sobre o corpo do receptor. Isso se torna especialmente relevante para o coração, tomado como o órgão que governa as relações humanas, tal como sugerem os excertos aqui analisados. Segundo Vaysse (2005), certo número de pacientes acredita na "organização hierarquizada do funcionamento corporal orquestrada pelo coração" (p.44).

Olhar-me no espelho e saber que dentro de mim há "uma outra pessoa", materialmente falando, seria um desafio constante. Pensar em como ela era, quais eram seus desejos e expectativas perante à vida e saber que estaria vivo devido seu desapego ao corpo ou o desapego dos familiares, por si só, me tornaria, eu acho, uma pessoa menos impertinente, menos radical com alguns comportamentos. [...]

Acho que este "renascer" modificaria não somente a mim, mas seria o desencadear de uma série de indagações nas pessoas que convivem comigo.

M. I. M. Enfermeiro, 40 anos.

Neste excerto o participante refere um "outro" que habitaria seu corpo através do transplante. Pode-se dizer a partir disso que

> os transplantes de órgãos acentuam o contraste entre o discurso do corpo objetivado da biomedicina e a experiência subjetiva e fenomenológica dos pacientes que devem integrar à sua corporeidade partes do corpo estranhas, a alteridade no corpo vivido (Ortega, 2008, p.219).

O participante destaca que teria um órgão estranho, "materialmente falando", o que lembra a ideia de coração utilizada e difundida pela área médica, como sendo uma "bomba muscular" – apenas um fragmento do corpo de outra pessoa. O candidato expressa, ainda, que saber disso seria um desafio constante: a curiosidade em saber como era o sujeito doador, quais eram seus desejos e expectativas. Desafio ao qual o paciente transplantado se submete, considerando que, de acordo com Vaysse (2005), para se apropriar psicologicamente do órgão, é necessário que o paciente consiga "apagar a afetividade fantasmática em torno do sujeito doador" (p.45). Essa autora, refere-se à existência de um "coração imaginário" e destaca a utilização, na contemporaneidade, das representações de "coração-sentimento" e "coração-bomba", esse último relacionado ao mecanismo funcional, mais racional, de "uma máquina idealizada que se quer reparável e intercambiável em todas as situações de falha, uma vez que ela não é imortal" (p.43).

O participante aponta, ainda, para como a reflexão (provocada pela ação e) proporcionada pelo fato de estar na fila de espera para receber um órgão (órgão/obra), ou de apenas imaginar-se nessa situação, poderia suscitar uma reavaliação no seu próprio modo de vida e, também, no que diz respeito às pessoas com as quais convive. Em resumo, imaginar como esse "renascer" poderia ser uma forma de contribuir para torná-lo uma pessoa "melhor".

O excerto apresentado a seguir também segue nessa perspectiva de reavaliação das próprias ações, tal como a possibilidade de transformação em seres humanos "melhores", em que o coração parece ser o órgão ligado ao "melhor" direcionamento das ações humanas.

[Ele] simboliza a emoção e os desejos do ser humano, que considero ser imprescindíveis para um caráter realmente humano. Mas estas características devem se compatibilizar com seu cérebro - órgão que não pode ser transplantado ainda - para regular estas emoções e desejos.

Quando o homem, através de seus sentimentos, e de seus desejos pessoais, entender e dirigir suas ações para o bem de todos, banindo o egoísmo, haverá possibilidade de uma vida digna para toda a humanidade. Sem isto, não é possível a justiça social, e sempre teremos o ódio se sobrepondo ao amor. Devemos agir com coração e examinar as coisas com o cérebro.

L. G. M. Aposentado, 67 anos.

Com base nos aspectos simbólicos que compõem os textos desses participantes o coração parece ocupar um lugar privilegiado, juntamente com o cérebro, em relação àquilo que nos caracteriza como "humanos". A última frase da justificativa apresentada anteriormente faz uma separação entre as 'coisas do coração' e as 'coisas do cérebro', assim como no excerto da justificativa a seguir, que sugere a crença em certa hierarquia em relação aos sentimentos. O coração é aqui, novamente, apresentado como o lugar da emoção, dos sentimentos.

As ações que podemos sentir não estão na mente, mas no coração.
S. C. S. Auxiliar de Laboratório, 39 anos.

A ideia de "coração-bomba", como uma máquina, aparece nas justificativas a seguir no que concerne ao ritmo e à aceleração imposta pelo mundo contemporâneo, em que a velocidade e simultaneidade dos acontecimentos exigiriam um esforço cada vez maior do corpo. O coração aparece, assim, como uma bomba que determina e governa o ritmo de nossa vida.

Daqui observo este mundo de pessoas que devoram uma xícara de café e aceleram a vida como se tudo acontecesse num só dia. Sempre que me vejo ali, no intervalo de cada minuto apressado, perante a imensidão do todo, acabo me questionando: que ritmo é esse que me conduz a essa velocidade imposta? Respiro fundo 3 vezes. A primeira coisa que sinto é meu coração batendo mais calmo... batida após batida, injetando a esperança de que tudo vai ser mais tranquilo daqui pra frente. O coração é o marcador do ritmo do sentimento. É a bomba injetora da máquina da vida... é a metáfora de nós mesmos. Por isso, quero mais um...
J. L. Artista visual, ilustrador e designer gráfico, 32 anos.

Não é [o] coração que movimenta o pulsar ritmado de nossas aldeias? Seria ele um alvo perfeito que, por vezes, falta-lhe um peito para acomodar?
M. Z. C. A. Cientista social, 36 anos.

Nesses excertos, os participantes chamam a atenção para a reflexão sobre modos de vida e os efeitos da aceleração da vida contemporânea sobre o corpo.

Considerações Finais

Durante a pesquisa que deu origem a este artigo, procuramos fazer aproximações entre os campos das artes e das ciências através da ação política *'Doações do Corpo'* que buscou colocar o espectador do objeto artístico no centro das questões sobre transplantes (no lugar de receptor). Os textos produzidos pelos participantes dessa ação no intuito de justificarem a candidatura ao recebimento dos órgãos/obras constituíram o *corpus* de análise da pesquisa. Um ponto importante encontrado e que determinou o andamento da análise das justificativas foi a simbologia e a fantasmática envolvidas com a temática dos transplantes e a centralidade dos discursos sobre o coração, apresentado como o lugar das emoções, o órgão-bomba que controlaria o ritmo do corpo e que seria um dos responsáveis pela transformação dos indivíduos em seres humanos melhores.

Referências:

COSTA, Marisa Vorraber. Estudos culturais e Educação - um panorama. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org.). **Cultura, poder e educação**: um debate sobre estudos culturais em educação. Canoas: Ed. da ULBRA, 2005. p.107-120.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em Educação**. Cadernos de Pesquisa** (CEDES), v. 114, p.197-223, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a09n114.pdf> . Acesso em: 15 set. 2009.

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

LE BRETON, D. A Síndrome de Frankenstein. In: SANT'ANNA, D. **Políticas do Corpo.** 2.ed. São Paulo. Estação Liberdade, 2005.

MONTEIRO, R. H. Imagens médicas entre a arte e a ciência: relações e trocas. In: **Revista Cinética**, v. 01, p.01-16, 2008. Disponível em <http://www.revistacinetica.com.br/cep/rosana_monteiro.htm>. Acesso em: 05 out. 2009.

ORTEGA, F. **O Corpo Incerto:** corporeidade, tecnologias médicas e cultura contemporânea. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

SANT'ANNA, D. B. **Políticas do Corpo.** São Paulo. Estação Liberdade, 2005.

VAYSSE, J. Coração Estrangeiro em Corpo de Acolhimento. In: SANT'ANNA, D. **Políticas do Corpo.** São Paulo: Estação Liberdade, 2005.

FAMÍLIAS DE CATADORES DE RESÍDUOS SÓLIDOS URBANOS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

CHAVES, Priscila Freitas
YUNES, Maria Ângela Mattar
Fundação Universidade Federal do Rio Grande

Eixo Temático: Corpo, gênero, sexualidade e saúde

Resumo: No Brasil há um grande contingente de pessoas desempregadas o que fortalece o mercado do trabalho informal. Muitas famílias fazem da coleta de resíduos sólidos e posterior comercialização a principal fonte de sobrevivência financeira. Partindo dessa realidade, a presente pesquisa teve por objetivo investigar os possíveis riscos e indicadores de proteção que podem resultar em processos de resiliência familiar de pessoas que vivem sob estas condições. Foram entrevistadas três famílias de catadores do município de Rio Grande/RS, Brasil. A metodologia que orientou este estudo foi a "Inserção Ecológica", associada a outros procedimentos de pesquisa. As entrevistas foram transcritas na íntegra e analisadas seguindo a *grounded-theory*. Torna-se importante destacar que as três famílias participantes são lideradas por mulheres. Nesta pesquisa se constatou a existência dos processos de resiliência nestes ambientes familiares. Além disso, os resultados evidenciam o papel de proteção de alguns contextos ecológicos. Os relatos demonstram que as dificuldades das líderes das famílias entrevistadas de inserção no mercado de trabalho, estão relacionadas a fatores como a baixa escolaridade, condição social e limitações na disponibilidade de tempo, devido aos vários papéis que são atribuídos a elas, o que sobrecarrega a figura feminina. Assim, essas encontraram nas características da profissão de catadora uma alternativa para garantir sua sobrevida junto ao grupo familiar, pois conseguem trabalhar para obter o sustento e cuidar de suas famílias. Em duas das famílias estudadas, as crianças acompanham e ajudam as responsáveis na realização do trabalho. Além disso, essas famílias denotam consciência das relações de exploração relacionadas ao processo de reciclagem. E apesar dos riscos pessoais e sociais da profissão, as mulheres percebem positivamente sua trajetória pessoal. Nesta perspectiva, a Educação Ambiental é um campo de conhecimentos que pode subsidiar políticas públicas que valorizem os direitos e auxiliem a promover qualidade de vida digna para estas populações.

Palavras chave: famílias de catadores de resíduos sólidos urbanos; educação ambiental; resiliência familiar.

Abstract: There is a large number of unemployed people in Brazil which strengthens the informal labor market. Many families make the solid waste collection and subsequent commercialization as the main source of their financial survival. However, the poor conditions surrounding this activity can result in risk and social exclusion for these family groups. The present study aimed to investigate the possible risks factors and protection indicators that can result in processes of family resilience of people living under these conditions. We interviewed three families of collectors in the city of Rio Grande / RS, Brazil. The methodology that guided this study was the "Ecological Engagement" associated with other procedures. The interviews were transcribed and analyzed following the grounded-theory. It is important to emphasize that the three families who took part of this study were headed by women. The results highlighted the protective role of some ecological contexts. The reports showed that the difficulties of the leaders of the interviewed families for inclusion

in the labor market are related to factors such as poor education, social status, and limitations on the availability of time, to the various roles that are assigned to account for these family contexts, which increases the load of the female figure´s tasks. Given these responsibilities, these women found in the characteristics of the profession of collectors, an alternative to be able to guarantee the family group survival. In two of the families, children accompany and assist the mothers responsible in carrying out the work. Moreover, they denote awareness of exploitative relationships related to the recycling process. The Environmental Education is a field of knowledge that can support public policies that enhance the rights and help to promote decent quality of life for these populations.

Keywords: families of collectors of solid waste, environmental education; family resilience.

Introdução

Historicamente no Brasil, o processo da reciclagem vem sendo sustentado pela atividade dos catadores informais, que trabalham nas ruas, nos domicílios, no comércio, nos aterros e nos lixões (JOIA, 2008). Entretanto, o capital investido na reciclagem busca diminuir os custos de produção. Neste sentido, as empresas visam a obter facilidades e privilégios, junto às diferentes instâncias do poder político, procurando verticalizar as condições de trabalho, visando obter o máximo de lucro, já que os direitos trabalhistas e os contratos formais tornariam a reciclagem inviável para as indústrias (GONÇALVES, 2006). Assim, se percebe que a profissão de catador pode tornar esses grupos vulneráveis, pois os mesmos sofrem com a falta de oportunidades e com a desvalorização do seu trabalho, sendo privados de direitos que lhes ofereçam a possibilidade de melhor qualidade de vida. Diante dessa triste realidade, muitas famílias de catadores encontram-se em condições de vulnerabilidade socioambiental, o que pode resultar muitas vezes em risco e exclusão social. Loureiro caracteriza o termo *vulnerabilidade socioambiental* como a situação de grupos específicos que se encontram: em maior grau de dependência direta dos recursos naturais para produzir, trabalhar e melhorar as condições objetivas de vida; excluídos do acesso aos bens públicos socialmente produzidos; e ausentes de participação legítima em processos decisórios, no que se refere à definição de políticas públicas que interferem na qualidade do ambiente em que se vive (2003, p. 48). Nesta perspectiva se percebe que a profissão de catador de resíduos sólidos urbanos tem enorme importância no debate ambiental, pois estão envolvidas questões sociais extremamente relacionadas às ambientais.

A partir destas inquietações sobre a realidade socioambiental vivenciada por muitos catadores de resíduos sólidos urbanos e suas famílias, esse estudo teve como objetivo geral pesquisar os processos de resiliência nestes contextos familiares, tendo em vista as possíveis

condições de risco deste tipo de trabalho. Nesta pesquisa o termo resiliência é compreendido como um conjunto de processos de vida que possibilitam ao ser humano enfrentar situações de sofrimento e angústia, o que leva a um conseqüente fortalecimento e a superação das adversidades (YUNES, 2009). Segundo WALSH: "é um processo ativo de resistência, reestruturação e crescimento em resposta à crise e ao desafio" (2005, p. 4). Foi importante ainda estar atento aos indicadores de proteção e às influências dos diferentes contextos ecológicos na promoção do desenvolvimento dessas famílias.

Essa investigação se justificou pelas seguintes necessidades e questões prioritárias: de identificar as situações de risco e proteção vivenciadas pelas famílias envolvidas; de formulação de novas políticas públicas que possibilitem uma melhor qualidade de vida a esses trabalhadores informais; de promover ações para o fortalecimento dos sujeitos da pesquisa na busca pelo exercício da cidadania (LOUREIRO, 2004); e de conscientização dos problemas socioambientais existentes em nossa sociedade. Propostas de intervenção poderão originar-se a partir dos dados obtidos.

Metodologia

Foram entrevistadas três famílias de catadores de resíduos sólidos urbanos do município de Rio Grande/RS, Brasil. Torna-se importante destacar que as três famílias participantes deste estudo são lideradas por mulheres. A metodologia que orientou este estudo foi a "Inserção Ecológica", associada a outros procedimentos como: a observação naturalística, o diário de campo e a entrevista semi-estruturada, que foi utilizada a partir dos princípios básicos da *Entrevista reflexiva*.

A inserção ecológica envolve a sistematização das quatro dimensões-chave da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano: o processo, a pessoa, o contexto e o tempo (BRONFENBRENNER & MORRIS, 1998). A partir da interação desses quatro núcleos, a metodologia tem como foco a compreensão do "desenvolvimento em contexto" (BRONFENBRENNER,1996) e dos processos implicados. De acordo com Cecconello e Koller (2003) o processo proximal, além de ser o foco da investigação, permite o desenvolvimento da pesquisa. A Inserção Ecológica possibilita pesquisar qualitativamente famílias em situação de risco pessoal e social em ambiente natural (CECCONELLO & KOLLER, 2003), e exige que os pesquisadores considerem as alterações no desenvolvimento de todos os participantes no processo de pesquisa. Ao utilizar essa metodologia os pesquisadores ecológicos são pessoas em desenvolvimento (processo), fazendo parte do

cenário da pesquisa (contexto), em um momento de sua história pessoal (tempo) (PRATI *et al.*, 2008). Assim sendo, a equipe de pesquisa se insere no ambiente a ser estudado e investiga as inter-relações entre os contextos ecológicos podendo influenciar o desenvolvimento das pessoas em suas atividades, relações e vivências. Através da sua presença constante e significativa no ambiente estudado, o pesquisador integra a rede social do grupo familiar e "mergulha" no ambiente investigado (GARCIA, 2007). A coleta de dados foi realizada no período de maio a outubro de 2010. Após a coleta, as entrevistas realizadas com as três famílias foram transcritas na íntegra e os dados foram analisados qualitativamente. Para a realização da análise foram utilizados os princípios e as etapas propostas pela *Grounded–Theory* (STRAUS & CORBIN, 1990).

Resultados

As três famílias foram convidadas e aceitaram amavelmente participar da pesquisa. Tinham como características comuns a liderança da figura feminina, a presença de filhos ou netos crianças ou adolescentes, além de exercerem a profissão de catadoras para garantia do sustento. Cabe ressaltar que a liderança feminina não foi um critério de participação das famílias na pesquisa, e que esse fato ocorreu ocasionalmente, devido à dificuldade em encontrar famílias que se disponibilizassem a participar de um estudo qualitativo.

Os relatos das famílias entrevistadas demonstraram que a profissão de catadora surgiu para os grupos familiares como uma alternativa de superação de situações de desemprego que em determinado momento de suas vidas se constituíram em risco e poderiam significar a exclusão social destas pessoas. No entanto, apesar das inúmeras dificuldades referidas, as líderes destes ambientes familiares tiveram força e muita responsabilidade denotando comprometimento e amor por suas famílias. Na situação de desemprego foi no núcleo familiar que elas encontraram coragem para o enfrentamento da situação. Dessa forma, buscaram com olhar positivo e esperançoso, na profissão de catadora, uma possibilidade de trabalhar com honestidade e dignidade pela sobrevida de suas famílias, o que fez da profissão de catadora, uma luz em meio à crise.

Os resultados desse estudo evidenciaram que as dificuldades de inserção no mercado de trabalho pelas líderes das famílias entrevistadas estão relacionadas a fatores como a baixa escolaridade, a condição social (falta de oportunidades e de apoio), e as limitações na disponibilidade de tempo típica da condição feminina moderna (MAGERA, IPT & MIURA apud MEDEIROS & MACEDO, 2006; NARVAZ, 2000). Esta limitação está relacionada aos

vários papéis que são atribuídos às responsáveis por estes contextos familiares, como o cuidado e proteção dos membros que integram o grupo familiar, a realização das tarefas domésticas e a busca pelo sustento da família, o que sobrecarrega a figura feminina, que pouco pode contar com a rede de serviços das políticas públicas em prol das mulheres, como creches e serviços de proteção à infância. Para honrar suas responsabilidades, essas mulheres encontraram na profissão de catadora a alternativa para conseguir garantir sustento do grupo familiar, pois conseguem trabalhar com flexibilidade suficiente para cuidar da família. Em duas das famílias estudadas, as crianças acompanham e ajudam as responsáveis na realização do trabalho, e ao contrário da ideia inicial da pesquisa, as líderes destes grupos familiares percebem a atividade como uma possibilidade de proteção e de união familiar. Para as crianças, o sentido atribuído ao trabalho na rua é a possibilidade de passear e de brincar.

Com relação à questão do emprego e renda fica claro que as três mulheres líderes das famílias pesquisadas começaram a trabalhar desde a infância ou adolescência,- o que também é freqüente em populações de baixa renda (SARTI, 1996). Ao longo de suas trajetórias de vida estas mulheres tentaram diferentes serviços na expectativa de conseguir um emprego estável.

Entre as situações de risco identificadas nas falas das três famílias entrevistadas estão o desemprego, a pobreza, a ineficiência das políticas publicas de proteção à saúde e de segurança, a ausência de direitos trabalhistas e a falta de programas sociais de apoio aos catadores e às suas famílias. Além disso, no que tange ao exercício da profissão de catador foram citadas como condições de risco: as possibilidades de atropelamento, contaminação por substâncias tóxicas, corte com caco de vidro e contato com material hospitalar, o que inclui as crianças e adolescentes que auxiliam nas coletas de suas mães (ZACARIAS & BAVARESCO, 2009). De acordo com os relatos percebe-se que as principais dificuldades encontradas na realização do trabalho de catador estão relacionadas ao baixo preço dos resíduos sólidos e à competitividade gerada pelo aumento do número de catadores. As mulheres catadoras entrevistadas denotaram consciência e clareza das relações de exploração no processo de reciclagem, o que gera sentimentos de descontentamento, devido à desvalorização do seu trabalho.

Embora fiquem reconhecidas as dificuldades enfrentadas por estas famílias e as possíveis condições de risco que cercam o cotidiano destes grupos, as falas das entrevistadas demonstram que existem indicadores de proteção que atuam nestes contextos familiares em prol da superação das adversidades. Dentre eles foram identificados: os atributos individuais, como a orientação social positiva e autonomia; a rede social, que desempenha uma influência

positiva na promoção do desenvolvimento do grupo familiar; e a coesão familiar, pois se percebe que existe valorização e união entre os membros das famílias investigadas.

A partir das entrevistas e da inserção no ambiente natural das famílias foram evidenciados os processos de resiliência consoantes com o modelo de Walsh (2005), pois diante das situações de crise os grupos familiares buscam diferentes estratégias para superá-las, atribuindo sentidos e significados de transcendência positiva a esses acontecimentos

Ao longo do estudo foram identificados diferentes aspectos positivos apontados pelas mulheres responsáveis pelas famílias estudadas sobre a profissão de catador, entre eles destaca-se: o desprendimento e a despreocupação com o olhar das outras pessoas sobre a realização do trabalho de catadora, demonstrando profissionalismo e comprometimento com o cuidado do seu grupo familiar; a percepção de si mesma como parte integrante da natureza e o reconhecimento da importância do seu trabalho para o ambiente.

Diante das experiências vivenciadas nesta investigação, cabe ressaltar a importância da utilização da Metodologia "Inserção Ecológica" (CECCONELLO & KOLLER, 2003; PRATI *et al.*, 2008) no estudo sobre resiliência familiar, pois a partir dela os pesquisadores puderam estar mais atentos aos processos que ocorreram ao logo do tempo no ambiente natural de cada família. Foi possível percebê-las como um sistema aberto e dinâmico em relação com os outros contextos ecológicos do ecossistema vital. Além disso, foram construídos processos proximais (BRONFENBRENNER & MORRIS, 1998), ou seja, relações que vão se tornando ao longo do tempo recíprocas e duradouras, tornando-se verdadeiros laços de amizade, de confiança e de desenvolvimento.

Considerações finais

Apesar dos riscos pessoais e sociais da profissão, as mulheres percebem positivamente sua trajetória pessoal. Esta investigação demonstra a necessidade de formulação de novas políticas públicas que possibilitem uma melhor qualidade de vida para essas trabalhadoras informais; de promoção de ações para o fortalecimento dos participantes da pesquisa na busca pelo exercício da cidadania; e da conscientização dos problemas socioambientais. Nesta perspectiva, a Educação Ambiental é um campo de conhecimentos que pode subsidiar políticas públicas que valorizem os direitos e auxiliem a promover qualidade de vida digna para estas populações. Dessa forma, com a Educação Ambiental, pode-se construir uma nova cultura no e para o ambiente familiar de catadores. Este trabalho demonstrou que estas famílias podem nos ensinar muito sobre equilíbrio ecológico aliado a valores de solidariedade,

fraternidade e igualdade entre os seres humanos. Muitas destas famílias têm sido, a base que o mundo necessita para uma sociedade mais justa, ecologicamente sustentável e ambientalmente saudável.

Referências:

BRONFENBRENNER, U. & MORRIS, P. A. The ecology of developmental processes. In: DAMON, W.; LERNER, R. M. (Orgs.). *Handbook of child psychology*, Vol. 1: Theoretical models of human development. New York: John Wiley, p. 993-1028, 1998.

BRONFENBRENNER, U. *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados* (Tradução VERONESE, M. A. V.) Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. (Original publicado em 1979).

CECCONELLO, A. M. & KOLLER S. H. M. Inserção ecológica na comunidade: uma proposta metodológica para o estudo de famílias em situação de risco. *Psicologia Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v.16, n.3, 2003.

GARCIA, N. M. *Educação nas famílias de pescadores artesanais: transmissão geracional e processos de resiliência*. Dissertação de mestrado em Educação Ambiental não publicada apresentada na Fundação Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande/ RS, março de 2007.

GONÇALVES, M. A. *O trabalho no lixo*. Presidente Prudente (UNESP). Tese de doutorado, 2006.

JOIA, P. R., & SILVA, M. do S. F. Situação sócio-econômica dos catadores de materiais recicláveis na cidade de Aquidauana – MS. *Terra@Plural*, v.2, p- 25-39, 2008.

LOUREIRO, C. F. B.. *Trajetória e fundamentos da educação ambiental*. São Paulo: Cortez, 2004.

LOUREIRO, C. F. B. Premissas teóricas para uma educação ambiental transformadora. In: *Ambiente & Educação* – Revista de Educação Ambiental da FURG, v.8, Rio Grande: Editora da FURG, 2003.

MEDEIROS, L. F. R. & MACEDO, K. B. Catador de material reciclável: uma profissão para além da sobrevivência? *Psicologia & Sociedade*, 18 (2), 62-71, 2006.

NARVAZ, M. G. *Do caos à criação: Uma experiência com grupos de famílias chefiadas por mulheres.* Trabalho apresentado na Jornada do Serviço de Atendimento Familiar do Hospital Materno-Infantil Presidente Vargas, Porto Alegre, R.S., 2000.

PRATI, L, COUTO, Mª C; MOURA, A; POLETTO, M. & KOLLER, S. Revisando a Inserção Ecológica: Uma proposta de Sistematização, *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, vol.21, nº13, p. 160-169, 2008.

SARTI, C. A. *A família como espelho*: um estudo sobre a moral dos pobres. Campinas:

Autores Associados, 1996.

STRAUSS, A. & CORBIN, J. *Basics of qualitative research:* grounded – theory procedures and techniques. London: Sage, 1990.

WALSH, F. *Fortalecendo a resiliência familiar.* São Paulo (SP): Roca; 2005.

YUNES, M. A. M. *Panorama Conceitual dos Discursos sobre Resiliência: Implicações para a Educação.* In: II SIPASE Seminário Internacional Pessoa Adulta, Saúde e Educação: Motivação em Diferentes Cenários, Porto Alegre, 2009.

ZACARIAS, I. R. & BAVARESCO, C. S. Conhecendo a realidade dos catadores de materiais recicláveis da vila Dique frente ao desamparo das políticas de previdência e assistência social ao adoecer. *Textos & Contextos* (Porto Alegre), v. 8, p. 293-305, 2009.

FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SAÚDE: CONTRIBUIÇÕES DOS DEBATES SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADES

QUARTIERO, Eliana T.[1]
NARDI, Henrique Caetano[2]

Eixo Temático: Corpo, gênero, sexualidade e saúde

Resumo: Neste trabalho discutimos como se incorporam os conhecimentos vindos dos estudos de gênero e sexualidades na formação profissional em saúde. Em especial como circulam e são instrumentalizadas as contribuições deste campo. No contexto da discussão das mudanças curriculares, que estão propostas para os cursos de graduação em saúde, abriu-se um espaço de debate acerca da integralidade, propiciando ampliação de temas debatidos. Apresentamos uma discussão de lógicas e verdades acerca do tema das sexualidades e relações de gênero presentes dentro de uma pesquisa desenvolvida junto a docentes dos cursos de graduação da área da saúde na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Para nossa análise utilizamos entrevistas realizadas com 14 professores, cada um atuando em um curso da área da saúde. No geral, os docentes estão cientes da ampliação de grupos que se dedicam a esta área de estudos, da realização de seminários, da criação de projetos de pesquisa. Sua apropriação tem freqüentemente sido reduzida a uma descrição das diferenças entre homens e mulheres ou com a dinâmica do "politicamente correto". Há uma abordagem departamentalizada, no sentido de que gênero se refere às mulheres, gênero se constitui como uma questão quando se localiza em mulheres e sujeitos com sexualidades marcadas: transgêneros, lésbicas, homossexuais. Considera-se trabalhar gênero quando se destinam políticas para grupos específicos: saúde da mulher, saúde do homem, com grupos de intervenção, mas não se utiliza gênero como uma categoria analítica que pode auxiliar a refletir sobre a constituição de subjetividades. Uma questão que se apresenta é a necessidade de considerar a singulariedade de cada usuário e possíveis vulnerabilidades para a integralidade no atendimento, porém quando se entra no território das identidades e práticas sexuais os olhares se centram no usuário/a e não no/a profissional ou na configuração de uma relação de atendimento.

Palavras chaves: educação em saúde, relações de gênero, sexualidades.

Abstract: We discuss how the knowledge coming from gender and sexuality studies are incorporated in the training of health professionals. In particular how the contributions to this field are known and used. In the context of the discussion of curricular changes that are proposed for undergraduate courses in health, a space for debate about the integrality was created, allowing expansion of topics discussed. We present a discussion of logics and truths about the topic of sexuality and gender relations within a research developed with teachers of undergraduate courses in the area of health in the Universidade Federal do Rio Grande do Sul. For our analysis we used interviews with 14 teachers, each working on a different undergraduate course in the area of health. In general, teachers are aware of the expansion of groups dedicated to this area of studies, holding of seminars, creation of research projects. Its

[1] Mestre em Psicologia Social, doutouranda dp Pós-graduação em Psicologia Social e Institucional da UFRGS e membro do Núcleo de Pesquisa em Sexualidade e Relações de Gênero – NUPSEX.
[2] Doutor , Professor do Programa de Pós-graduação em Psicologia Social e Institucional da UFRGS e coordenador do Núcleo de Pesquisa em Sexualidade e Relações de Gênero – NUPSEX.

use has often been reduced to a description of the differences between men and women or with the dynamics of "politically correct". There is a departmentalized approach in the sense that gender refers to women, gender is seen as being an issue when it reffers to women and subjects with a sexuality considered different: transgender, lesbians, homosexuals. It is considered working with gender when policies are designed for specific groups: women's health, men's health, with intervention groups, but gender is not used as an analytical category that can help to think about the formation of subjectivities. One question that arises is the need to consider the uniqueness of each user and potential vulnerabilities for integrality in treatment, but when entering the territory of sexual identities and practices the eyes focus on the user and not on the professional or in the setting up of a relationship of care.

Key words: health education, gender relations, sexuality.

Reflexões acerca do campo

A contribuição dos estudos de gênero e das sexualidades, que tem se constituído como uma comunidade interdisciplinar, tem colocado como uma questão política e social, a forma como os sujeitos são generificados, politizando a constituição da subjetividade, da identidade sexual e o processo de identificação (como homens/mulheres). Questionando assim o conceito de sujeito universal e se proposto a problematizar um conjunto de suposições que a sociedade definiu como "natural": a heterossexualidade, a maternidade, etc.

Os estudos de gênero e sexualidade têm se inserido em debates mais amplos das ciências sociais, tais como os relativos à igualdade e diferença, à justiça e ao reconhecimento, ao essencialismo e ao construtivismo. À medida que tais estudos têm ganhado densidade teórica, ganha maior relevância a discussão sobre a intersecção das categorias de análise, anteriormente examinadas de forma paralela ou "somada". Hoje se busca abordá-las reconhecendo que podem se constituir mutuamente, guardando ao mesmo tempo uma autonomia relativa, e pensar as dinâmicas que se estabelecem no tecido social nas práticas de ensino e saúde. Dessa forma, outras diferenças necessitam serem questionadas, levando a reflexões que se deslocam além da discussão do binário homem/mulher. Consequentemente, o local de construção da subjetividade não está sendo proposto unicamente associado às categorias tradicionais de classe, trabalho e divisão sexual do trabalho, mas também a outras "constelações transversais" como o corpo, a sexualidade, a raça e a nacionalidade (PRECIADO, 2007, p.383). Outra necessidade que se tem apontado é a criação de ferramentas conceituais para pensar a constituição mútua de certas categorias sem tentar hierarquizá-las. Há várias formas de compreender as diferenças, sendo que a mais conhecida as associa às vivências de desigualdades e injustiças que caracterizam grupos socialmente marcados como inferiores, anormais ou abjetos. As "minorias" étnico-raciais, de gênero e

sexuais explicitam maneiras tão diversas de vivenciar a diferença que tornam patente o fato de que, ainda que sejam mais ou menos relacionadas, ainda assim cada diferença denota uma forma particular de opressão.

Judith Butler (2010) apresenta uma tensão entre a expansão das atuais categorias normativas de cidadania, reconhecimento e direitos e a busca de novos vocabulários considerando-se que os discursos normativos derivados do liberalismo e do multiculturalismo são igualmente inadequados para acolher as novas formas de sujeitos e de novas formas de antagonismo social e político. Ela se propõe a advertir contra formas de narrativas de uma história progressista em que o conflito é superado através de enquadramentos liberais englobadores e inclusivos ou por outro lado o construto do progresso se constitui como defesa do liberalismo. Quanto ao campo da saúde estão constituídos discursos pertencentes ao modelo higienista que convoca uma atitude prescritiva de seus profissionais e determina um desafio aos outros olhares possíveis para os modos de vida e de desejo. Desafios colocados para os debates e abordagem das questões colocadas surgem como do âmbito da cissão e da departamentalização que organiza nossos espaços e pensares**.**

Dilemas colocados pelos recentes deslocamentos no campo da teoria e do ativismo feministas, debates entre acadêmicos e ativistas, assim como dos conceitos empregados na análise acadêmica mostram a necessidade de lançar mão de instrumentos teóricos pertinentes e contextualizados dos estudos de gênero para inserir o conhecimento produzido em ação em diferentes frentes de formação de profissionais e docentes. A idéia de que as coisas podem ser conhecidas em si mesmas, os pressupostos de objetividade, neutralidade, transparência, verdade e universalidade tem sido o fundamento do método científico. O método científico tem em sua formulação a intenção de que seja neutro em relação ao social, ao cultural, ao político, ao econômico, ao ético e ao emocional. Segundo Judith Butler (2003) o poder político e explicativo da categoria "social" de gênero depende da historicização das categorias de sexo, carne, corpo, biologia, raça e natureza, de forma que as oposições binárias universalizantes que geraram o conceito de sistema de sexo/gênero num momento e num lugar particular na teoria feminista sejam implodidas. Esta autora contesta o caráter de verdade universal do conhecimento ocidental moderno, sob este estatuto de verdade, uma série de desigualdades foram legitimadas enquanto estruturais, ganhando força para sua perpetuação. A legitimação destas desigualdades são apresentadas por Donna Haraway (1995,2009), tanto como o fundamento deste estatuto de verdade quanto como o meio pelo qual uma série de vontades de imposição sobre diversas outras formas de vida humana e não-humana foram elaboradas e justificadas pelos homens das sociedades ocidentais brancas. Esta

maneira moderna de pensar a ciência como o melhor caminho para se chegar a uma *Verdade* traz conseqüências e algumas teóricas feministas tentaram criar uma explicação não dualista do corpo.

Há uma crescente incorporação da perspectiva de gênero na elaboração de políticas públicas, as interpretações e os diagnósticos têm permitido a visibilização das temáticas de gênero e diversidade sexual e da problemática que as envolve, assim como avanços na compreensão de direitos sexuais. A adoção desta perspectiva, porém, requer uma superação da lógica binária. É preciso destacar que o surgimento do debate sobre a equidade de gênero nas políticas públicas, no Brasil, é resultado de um longo processo social e político de participação, sustentado em grande medida pela visibilidade e legitimidade que os movimentos feministas e movimentos LGBTT têm alcançado nos últimos 20 anos.

O contexto da pesquisa

Aprovadas, em sua maioria, entre 2001 e 2002 as diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação em saúde afirmaram que a formação do profissional de saúde deve contemplar o *sistema de saúde vigente no país*, o *trabalho em equipe* e a *atenção integral à saúde*. Atualmente, o princípio da integralidade vem se constituindo como eixo norteador da educação em saúde, o que tem provocado inúmeras reflexões a respeito de como formar os profissionais. Está colocada a necessidade de reorientar os cursos, buscando a relação dos conhecimentos teóricos e científicos com a realidade. Relacionar o currículo, as disciplinas, os docentes, o conteúdo com práticas pedagógicas dinâmicas que integrem estudantes e os reconheçam como sujeitos ativos de sua aprendizagem. Neste sentido as contribuições dos debates sobre sexualidades, diversidade sexual e relações de gênero, que colocam como uma questão política e social a forma como os sujeitos são generificados, colocando em questão a constituição da subjetividade, da identidade sexual e o processo de identificação dos indivíduos como homens/ mulheres se coloca como uma contribuição a ser explorada no processo em curso.

Desenvolvimento da pesquisa

Neste trabalho trazemos a análise preliminar de uma pesquisa desenvolvida junto a docentes dos cursos de graduação da área da saúde na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, acerca do tema das sexualidades e relações de gênero. Para nossa análise utilizamos entrevistas realizadas com 14 professores, cada um vindo de uma das graduações da área da saúde, profissionais que se encontram envolvidos com as mudanças curriculares e debates sobre interdisciplinariedade e integração entre cursos. Busca-se verificar que discursos

emergem e que possíveis práticas decorrem das constituições de verdades colocadas neste cenário.

Tendo Michel Foucault como suporte teórico, tomamos a linguagem como constituinte da realidade, e nos propomos a olhar os depoimentos obtidos como fruto de práticas discursivas, as quais, por sua vez, são históricas. Os sujeitos entrevistados não nos remetem a uma essência e sim a uma *posição*, que pode ser ocupada por indivíduos variados, pois existem condições de possibilidade ou de impossibilidade para a produção discursiva. O que precisa ser considerado é que, nos enunciados, existe um lugar determinado e vazio que pode ser ocupado por diferentes indivíduos. Se uma proposição, uma frase, um conjunto de signos podem ser considerados *enunciados*, diz Foucault, não é porque houve um dia alguém para proferi-los, mas porque houve uma posição que foi ocupada por um sujeito.

A utilização dos relatos tem como objetivo menos a busca da verdade e muito mais a identificação das condições de possibilidade para que determinada narrativa se coloque enquanto discurso. Essas condições de possibilidade estão inscritas no discurso e apresentam relações entre os dizeres e os fazeres, isto é, as práticas discursivas materializam as ações dos sujeitos na história. Analisar discursos significa tentar compreender a maneira como as verdades são produzidas e enunciadas. A unidade de um discurso constitui-se a partir de um jogo de regras que conectam enunciados dispersos e o discurso constitui realidades, constitui verdades que possibilitam que os sujeitos pesquisados possam fazer determinadas afirmações. Procuramos pensar a dinâmica dos fatores que interferem na sua emergência, permanência e adequação ao campo discursivo, defendendo sua existência como elementos incluídos em um dispositivo político. Discutiremos as lógicas que emergiram ao longo dos encontros destes professores e das entrevistas realizadas.

Análise preliminar

"Se é homem ou mulher certamente isso entra, está em tudo, faz parte do tratamento da aprendizagem da formação do médico esse tipo de entendimento"[3]

A apropriação dos conhecimentos produzidos dentro dos estudos de gênero e os que se focam no das sexualidades tem freqüentemente sido reduzida a uma descrição das diferenças entre homens e mulheres, o que restringe o potencial de explicação da dinâmica social mais ampla, ou seja, não coloca o gênero como um princípio de organização social. A diferenciação dos sexos é tomada como da ordem do natural e previamente dada, não é necessário ser discutida, sua utilização fica no nível técnico.

[3] Grafaremos em itálico as falas extraídas das entrevistas dos docentes sem identificá-las, preservando-se assim o sigilo necessário .

"Algumas patologias tem mais incidência em homens que mulheres ou uma coisa da fisiologia que incide mais em homens que mulheres, mas assim, que tem alguma especificidade. Não se discute gênero não." "*Não tem esse olhar tanto como deveria ter, mais aprofundado."*

"...se a gente for pensar as próprias políticas públicas tem lá a saúde da mulher, tem a saúde do homem, então a gente tem, uma coisa que fragmenta, a gente já tem especificidades de atendimento e acho que estas especificidades elas tem que acontecer então, então elas vão ter o seu atendimento diferenciado, agora tem coisas que são comuns a todos, a todos os gêneros e aí no momento que eu tenho isso eu posso fazer um trabalho conjunto, não preciso tentar dissociar, eu posso..."

O grupo de professores identifica uma compartimentalização de saberes e uma distância entre teoria e prática. Nos cursos onde existem grupos de pesquisa que pesquisam com essas temáticas se entende que as questões estão sendo trabalhadas, por especialistas, não repercutindo necessariamente na produção pedagógica e nas práticas. Esta situação fica mais complexa nas unidades onde o conhecimento é pensado como mais técnico e o perfil de pesquisa é quantitativa, não se abrem espaços de debates: *"uma variável quali dentro de um projeto maior, mas como não existe uma linha de pesquisa pro curso, então não há interesse, então isso pra mim é um problema, eu vejo esse distanciamento." "...realmente tu tem que entrar já com uma linha de publicação bastante forte pra poder então caracterizar, e sendo sozinha, isso se torna ainda mais frágil dentro da proposta da pós-graduação."*

A organização institucional do ensino superior provoca uma hierarquia de fazeres e valores relacionados às temáticas de pesquisa, que somado ao sistema de avaliação dos programas de pós-graduações dificulta uma troca e práticas interdisciplinares.

"*Hoje até os movimentos de gênero e de sexualidade mostram isso, isso pertence à sociedade, mas quem ta estudando isso é a área de humana e de sociais. Quem estuda os humanos não são quem faz a clínica dos humanos,aí a clínica fica jogada pra uma ciência da natureza."*

A temática é percebida como uma questão quando emergem desigualdades de gênero. Neste sentido, a problemática está relacionada à agenda de reivindicações das mulheres. Considera-se trabalhar gênero quando se destinam políticas para grupos específicos: saúde da mulher, saúde do homem, com grupos de intervenção, mas não se utiliza gênero como uma categoria analítica que pode auxiliar a refletir sobre a constituição de subjetividades e conformação de maneiras de viver.

"Zero. Não existe nada" A partir das entrevistas, percebe-se que, no cotidiano, esta discussão não é vista como prioridade, não ganha destaque, e para alguns alunos, ou até mesmo

profissionais, é "tabu". No geral, os docentes estão cientes da ampliação de grupos que se dedicam a esta área de estudos, da realização de seminários, da criação de projetos de pesquisa. A incorporação do gênero tem ocorrido com a dinâmica do "politicamente correto", mas há, nas práticas, uma tendência do profissional a permanecer descomprometido com o tema. Apesar de alguns desenvolverem teoricamente o debate, os/as professores/as não tem presente esta articulação nas suas práticas pedagógicas, não inserem a discussão de como as relações de gênero afetam a saúde, ou como influenciam a produção do conhecimento científico sobre saúde.

"...o que chama bastante atenção é o preconceito, acho que isso tá muito, a gente vê isso pelos comentários, piadas, em escola, por exemplo, acho que tá muito presente, nas relações em geral, esses lugares homem-mulher, acho que tem muito preconceito."

A preocupação política só adquire sentido quando considerada em situações concretas, mediada pelas subjetividades variantes produzidas em contextos históricos específicos. Exige do profissional o trabalho árduo envolvido no reconhecimento e respeito às diferenças, vistas como produtos de histórias diversas, expressões de circunstâncias particulares, e manifestações de desejos estruturados variavelmente. Na medida em que teóricos e profissionais estiverem prontos a juntar forças para realizar essa agenda, o conceito de gênero assumirá uma orientação importante de trabalho tanto acadêmico como político. As normas que nos permitem sermos reconhecidos como humanos são articuladas socialmente e com variações. E, em certas ocasiões, as mesmas normas que conferem a qualidade de "humano" a certos indivíduos são aquelas que privam os outros da possibilidade de conseguir o mesmo status, produzindo assim um diferencial entre os "humanos" e os "menos humanos". Estas normas têm conseqüências de largo alcance sobre a nossa concepção do modelo de humano com direitos e do humano que se inclui na esfera na participação da deliberação política (BUTLER, 2008). Essas mudanças pedem novas configurações de solidariedade.

"As lutas do campo do que a gente chamaria de direitos humanos, é algo muito caro, tudo muito caro, exatamente porque a gente lida com públicos que sofrem discriminação, perseguição, vulnerabilidade."

A questão-chave, então, não diz respeito à "diferença" em si, mas a quem define a diferença, como diferentes categorias de mulheres são representadas dentro dos discursos da "diferença" e se a "diferença" diferencia lateral ou hierarquicamente. Precisamos de maior clareza conceitual na análise da diferença, aos indivíduos na sua singulariedade não basta ser conferido o lugar de cidadania, mas ter direito não só a ser reconhecido, porém, debater os termos deste reconhecimento. A conseqüência do marco normativo provoca uma certa

ignorância sobre os sujeitos que estão em questão, afirmando, inclusive, que esta ignorância/homogeinização é necessária.

Para Michel Foucault**,** nossa tarefa não é meramente fabricar "ferramentas belas, úteis ou divertidas e, em seguida escolher quais delas almejamos colocar no mercado caso alguém se ponha como comprador ou queira se servir delas". O intelectual deve ter em mente "a que fins ele almeja, ver se aplica a ferramenta que ele fabrica e de que maneira ele quer que suas ferramentas se unam àquelas fabricadas por outros, no mesmo momento" (FOUCAULT, 2006, p. 265).

Referências:

BUTLER, Judith. **Marcos de guerra**. **Lãs vidas lloradas**. Buenos Aires: Paidós, 2010.

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

BUTLER, Judith. **Cuerpos que importan**: sobre los limites materiales y discursivos del sexo. Buenos Aires: Paidós, 2008.

FOUCAULT, M. Diálogo sobre o poder. In: **Ditos e Escritos** Vol. IV – Estratégia, Poder-saber. Rio de Janeiro, Editora Forense, 2006.

PRECIADO, Beatriz. Entrevista a Jesús Carrillo. In: **Cadernos Pagu**. Campinas: Núcleo de Estudos de Gênero Pagu, 2007. v.28. p.375-405

HARAWAY, Donna; KUNZRU, Hari; TADEU, Tomaz. **Atropologia do ciborgue**. As vertigens do pós-humano, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

_____ **Ciencia, cyborgs e mujeres: la reinvención de la naturaleza**. Madri: Ediciones Cátedra, S. A., 1995.

_____Saberes Localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, v.5. Campinas: Ed. Unicamp, 1995. 7-41p.

GÊNERO, SEXUALIDADE E CULTURA JUVENIL MASCULINA EM MOÇAMBIQUE: ENTRE TRADIÇÃO E MODERNIDADE

SEFFNER, Fernando[1]
GOMES, Laura Loforte[2]

Eixo Temático: Corpo, gênero, sexualidade e saúde

Resumo: No presente artigo problematizam-se representações de gênero e sexualidade de jovens do sexo masculino em Moçambique e noções de tradição e modernidade. Levantam-se também questões ligadas ao comportamento destes jovens frente à AIDS, agravo de saúde de enormes proporções na sociedade moçambicana. Na produção dos dados participaram estudantes da Escola Secundária Nelson Mandela da província de Maputo (capital de Moçambique) e foram utilizadas técnicas de grupo focal e de entrevistas. Este estudo insere-se no campo dos estudos culturais na vertente pós-estruturalista, mais particularmente na área dos estudos de gênero e sexualidade, em associação com os estudos das culturas juvenis. Compreender como é que os jovens do sexo masculino se tornam homens e que mecanismos são acionados na produção dessas masculinidades jovens constituíram elementos que percorreram a investigação. Foi possível perceber que estes jovens têm como ponto de partida e de chegada a família. A família referenciada pelos pais, tios, irmãos e avós ocupa um lugar de destaque na vida dos jovens, e interfere na produção destas identidades masculinas, sem esquecer que outros elementos como escola, religião, mídia, grupos de pares, organizações não governamentais participam e dialogam de igual modo neste processo. A família aparece igualmente como ponto de chegada considerando que todos os jovens desta pesquisa almejam ter uma casa, esposa, filhos e filhas. Ter um emprego que permita aos jovens prover a família é uma preocupação e uma meta a ser atingida por todos, para além de esta ser também uma forma de os futuros homens conseguirem autonomia e respeito perante a sociedade. Estes jovens mostram identidades fluídas e cambiantes que ora se encaminham para representações mais tradicionais e conservadoras, ora privilegiam questões da modernidade sendo que por vezes e não raras, estão presentes elementos tradicionais e da modernidade em regime de tensão permanente.
Palavras-chave: Masculinidades – juventudes – Moçambique
Abstract: This article discusses representations of gender and sexuality of young males in Mozambique and notions of tradition and modernity. It also raises issues related to the behavior of these young people in relation to AIDS, health problem of enormous proportions in Mozambican society. The case study was developed in Secondary School Nelson Mandela in Maputo Province (Mozambique capital) and techniques were used focus groups and interviews. This study falls within the field of cultural studies in post-structuralist strand, particularly in the area of gender and sexuality, in association with studies of youth cultures. Understand how the young men become men, and that mechanisms are activated in the production of young masculinities constituted elements that went through the research. It was possible to see that these young people have a point of departure and arrival in the family. The family referred by parents, uncles, siblings and grandparents occupies a prominent place in the lives of young people, and interferes with the production of these masculine identities, not forgetting that other elements such as school, religion, media, peer groups, nongovernmental

[1] Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, currículo disponível em http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4782182T9

[2] Projeto Geração Biz, Pathfinder International Mozambique, lauralofortegomes@yahoo.com.br

organizations and participating converse equally in this process. The family also appears as a point of arrival, whereas all the youth of this research aim to have a house, wife, sons and daughters. Having a job that allows young people to provide the family is a concern and a goal to be achieved by all, apart from this also is a way of the future men gaining autonomy and respect in society. These youngsters show fluid and shifting identities. Sometimes they refer to representations that are more traditional and conservative, sometimes emphasize issues of modernity. In general we have a situation in which tension and traditional elements of modernity are under a constant tension.
Key words: Masculinities - Youths - Mozambique

I – Moçambique: questões em gênero, saúde e sexualidade

Moçambique é um país marcadamente jovem[3], onde a maior parte da população vive nas zonas rurais e quase metade dos habitantes urbanos encontra-se na cidade de Maputo, a capital. O país apresenta elevados índices de analfabetismo e a média de esperança de vida ao nascer situa-se ao redor de 40 anos. Os aspectos culturais tradicionais ainda estão muito presentes, tanto na população rural como na suburbana e urbana, e são percebidos pela ocupação de lugares fixos na organização familiar. No entanto, as cidades mantêm atualmente características múltiplas que circulam entre a tradição e a modernidade, estendendo-se estas influências também às zonas rurais. Ou seja, no campo e na cidade transitam elementos tanto tradicionais como da dita modernidade.

Moçambique, nos últimos 30 anos, atravessou grandes mudanças, decorrentes do longo período de guerra, das mudanças no regime político, e da chegada das agências internacionais de ajuda humanitária e cooperação multilateral. O país enfrenta um enorme problema de saúde pública, a epidemia da AIDS, que vem crescendo principalmente nas camadas mais jovens da sociedade. Decorrente dessa situação, o país tem sido alvo da intervenção de numerosos programas de educação em saúde, em particular na área da Saúde Sexual e Reprodutiva, voltados principalmente, para as raparigas[4] e mulheres. A ênfase no uso do preservativo, a discussão mais aberta sobre a vida sexual e as questões de gênero configuram elementos modernos que se confrontam com os valores tradicionais da sociedade moçambicana. Os meios de informação, particularmente a televisão e o rádio, estendem-se a todo o país, vinculando para além de outros programas, imagens com forte apelo para sensualidade e sexualidade. Neste ponto, podem-se destacar diferentes novelas, em especial

[3] Em Moçambique mais de 50% da população tem menos de 17 anos de idade (Moçambique, 2001).

[4] Rapariga designa mulher jovem em Moçambique, e não tem a conotação pejorativa ligada à prostituição que possui no português falado no Brasil. Optamos pelo uso deste vocábulo, que preserva características culturais do ambiente pesquisado, a sociedade moçambicana.

brasileiras, amplamente divulgadas e apreciadas pela população. Os órgãos de informação e comunicação (rádio, TV, jornais), os artistas (músicos, escritores, poetas, pintores, escultores, dramaturgos), bem como as lideranças políticas, passam a participar das campanhas de prevenção ao HIV. Um pouco por todo o lado, surgem cartazes nas ruas, nas escolas, nos hospitais, nos ministérios e instituições, com a expressão "sexo seguro".

A palavra "sexo", que por tanto tempo só fora pronunciada na intimidade ou em ambientes restritos, aparece nos últimos anos estampada em todas as vitrinas. Sexo vira "slogan", palavra da "moda". Os cartazes, pôsteres, outdoors (muitos deles dispensam a competência da leitura), as rádios comunitárias, explicam e reiteram as mensagens de prevenção. O teatro, amplamente utilizado e difundido em todo o país, torna-se um importante meio decodificador das mensagens de prevenção, tanto nas línguas locais tradicionais como em português. Crianças, jovens, adultos e idosos passam a ser interpelados pelas mesmas mensagens. Da perplexidade ao inconformismo, da indiferença à aceitação, ou conformismo, a sociedade debate-se com esta nova configuração social e cultural, onde questões de gênero ("empoderamento" da mulher, por exemplo) e sexualidade (sexo seguro, direitos sexuais e reprodutivos, por exemplo) passam a ser amplamente debatidos.

Em especial a enorme dimensão da epidemia de AIDS no país, combinada à ação das agências internacionais, acelerou a necessidade do debate sobre questões da sexualidade e tornou urgente e inadiável o confronto com o conjunto de valores tradicionais. Na sociedade (família, instituições públicas e privadas, órgãos de informação, políticos), as opiniões ainda se dividem. Uns advogam que ao se falar de "sexo seguro" e uso do preservativo nas campanhas de prevenção, alerta-se os jovens para assuntos considerados dos "adultos", dentro da lógica da separação do "mundo adulto" do "mundo juvenil"; incentiva-se e induzem-se os jovens a relações sexuais precoces e "desregradas". Nesta vertente de compreensão, as campanhas educativas conduzem à promiscuidade. Em outra direção, grupos entendem a dimensão da epidemia e as mudanças que já se registravam no campo da sexualidade em outras partes do globo, são mais permeáveis às discussões sobre sexualidade, e consideram positivas as conseqüências do livre debate sobre sexualidade e gênero, embora enormes divergências persistam principalmente nas questões referentes à disponibilidade do preservativo nas escolas.

Estamos perante uma sociedade multicultural, multiracial, e multilingüe, onde o "tradicional" e o "moderno" dialogam permanentemente. Matsinhe ilustra adequadamente esta realidade:

> A maior parte das lideranças tradicionais continuam a exercer o seu poder na clandestinidade e de forma discreta. Os curandeiros continuam a praticar a medicina tradicional e a performar vários tipos de cerimônias com a cumplicidade e ou participação até daqueles que durante o dia, no palanque montado para o discurso do partido, pregavam contra essas estruturas e entidades sociais tidas como obscurantistas (MATSINHE, 2005, p. 34).

Apesar da gravidez na juventude já se configurar como uma preocupação social desde a década de oitenta, foi o eclodir da epidemia da AIDS que empurrou a sociedade para as discussões da sexualidade, possibilitando assim, a discussão de questões de gênero, principalmente das representações de masculinidade e feminilidade. Este debate trouxe abalos nos papéis fixos que grande parte da sociedade atribui aos homens e mulheres. A título de exemplo, a iniciativa para o uso do preservativo e a posse do mesmo por parte da mulher era, e ainda o é, vista por alguns indivíduos como atributo de mulheres consideradas "fáceis".

As desigualdades de gênero também se manifestam no tocante à decisão sobre ter ou não filhos em alguns grupos da população, sendo que esta, muitas vezes cabe ao homem. Muitas raparigas recusam-se a usar métodos anticonceptivos com receio de serem abandonadas pelos seus companheiros. Relações sexuais forçadas surgem como exigência de provas de amor impostas pelos rapazes às raparigas. Esta e outras questões referentes à sexualidade dos jovens levantam a discussão sobre questões de gênero e da prevenção ao HIV/AIDS. Perante estas situações muitas raparigas sentem-se sem nenhum poder no que diz respeito à sua proteção contra as doenças sexualmente transmissíveis. O distanciamento emocional e comportamentos de risco dos homens refletem uma construção da masculinidade que desvaloriza o feminino o que mostra a urgência em se falar também dos homens, tentando diminuir as assimetrias entre masculino e feminino, no sentido de produzir situações de equidade de gênero.

II – Desenho e questões da pesquisa masculinidades jovens em Moçambique

É bastante desafiadora uma investigação com jovens numa ótica masculina, uma vez que em Moçambique falar de gênero ainda significa, como em vários países e várias correntes teóricas, falar da rapariga. Preso a este viés, boa parte da discussão ainda se dá focada na figura feminina, percebida inclusive como aquela que mais têm a ganhar na luta pela equidade de gênero, notadamente por conta das enormes diferenças de poder entre homens e mulheres na estrutura atual. O número de trabalhos sobre a mulher e a lacuna de trabalhos sobre os homens em Moçambique produz um silêncio sobre as masculinidades, terminando por associá-las à norma, de um modo essencialista. Fala-se das mulheres assim no plural, e fala-se

do homem, no singular, em geral associado às noções de "patrão" e de "opressão", terminando por estar associado à normalidade, quase um dado da natureza. O estudo das questões da masculinidade pode ajudar no desenho de políticas públicas de saúde e sexualidade, criando estratégias que devem ser percebidas como relacionais.

A seguir discutimos algumas das representações das masculinidades entre os jovens em Moçambique e sua relação com a vulnerabilidade à AIDS e com as tensões entre os modos tradicionais de socialização, em especial os valores culturais tradicionais dos seus ancestrais, e os novos discursos que falam de sexo seguro, equidade de gênero, vida urbana, novas configurações familiares em que a mulher tem alguma autonomia financeira. Constitui um desafio tentar situar em Moçambique, no momento atual, o que se denomina de masculinidade hegemônica (CONNELL, 1995, 2003), e como se configuram as masculinidades subordinadas, uma vez que, conforme já abordado, a sociedade moçambicana atravessa nos últimos anos profundas modificações, com grande impacto sobre os modos de viver as masculinidades e as feminilidades.

Os depoimentos e cenas que se apresentam a seguir são fruto de um recorte bem preciso. A produção de dados foi efetuada na Escola Secundária Nelson Mandela, localizada no distrito de Boane, posto administrativo da Matola, na província de Maputo[5]. Esta escola foi inaugurada em 2004, para atender a necessidade dos estudantes da região que após terminarem o Ensino Básico tinham que procurar outras escolas em áreas mais distantes. Integravam esta escola na data da pesquisa 1425 alunos e alunas, sendo 703 rapazes e 722 raparigas, 12 professoras e 42 professores. Foram realizados grupos focais e feitas entrevistas individuais. A escola foi escolhida por se situar numa zona urbana e circunscrita de áreas semi-urbanas o que permite que ela integre estudantes de diferentes origens sociais sendo uns provenientes de famílias de baixa renda e outros de famílias de classe média. Dessa forma, tentou-se captar um universo cultural maior e diversificado.

III – Produzir-se homem jovem em Moçambique: tradição, modernidade, AIDS

Ao longo das discussões no grupo focal e nas entrevistas, os jovens fizeram muitas citações à família como referência importante na construção de si e vinculando sua masculinidade adulta à constituição de sua própria família. Ao pedir que escrevessem três nomes de pessoas do

[5] A pesquisa foi feita com o uso de termo de consentimento livre e esclarecido, bem como autorização da direção da escola. Não são citados os nomes dos alunos ou suas turmas. Os encontros foram realizados na escola ao longo do ano de 2005.

sexo masculino que mais admiravam, e dali selecionar a pessoa mais importante, apareceram majoritariamente pai, irmãos e tios:

> Eu escolho o meu pai porque foi ele quem me criou, ele separou-se da minha mãe quando eu tinha seis anos e ele cuidou de mim e até agora está a cuidar, ia trabalhar e depois cuidava de mim sacrifica-se com o dinheiro do transporte.
> Eu escolho o meu irmão, ele não trabalha, agita-se e consegue bom comportamento conosco, ele consegue cuidar do meu pai, da família, tem bom comportamento, dá-me dinheiro de chapa, vestuário, e ajuda-me a pensar para ser algo na vida.
> O meu irmão cuida de mim, saiu de Moçambique quando eu era pequeno, foi para a África do Sul. Agora não trabalha, mas cuida do meu avô, dos meus primos e irmãos, dá-me dinheiro de chapa[6].
> O meu pai está com a minha mãe e sacrifica-se pela família.

É interessante perceber que o fato do pai estar com a família é um aspecto a ser destacado e valorizado, visto como um elemento de respeito e de admiração por parte dos filhos. Possivelmente, esta percepção se espelhe por um lado na realidade que aponta para uma diversidade de agregados, em que a composição e manutenção da família nuclear nem sempre se observa. Por outro lado, pelo fato de ser comum que o pai se ausente por longos períodos para trabalhar noutras cidades e, particularmente, no Sul do país onde os homens têm a tradição de procurar emprego nas minas da África do Sul ou por outro motivo. No entanto, é esperado que a mãe esteja sempre com os filhos, sendo isto visto como o normal, como uma obrigação. Enquanto o pai goza da prerrogativa da possível ausência, cuja presença pode ser considerada um "privilégio" para a família.

As tensões entre a tradição e a modernidade são especialmente evidentes quando se indaga aos homens o perfil que desejam para suas esposas. Uma mulher asseada, recatada, submissa, obediente, fiel, que cuide da casa, do marido, dos filhos, servil aos sogros e cunhados, ou seja, que conserve as características tradicionais vigentes e esperadas na sociedade moçambicana. Ao mesmo tempo, o que reflete o nível de escolaridade dos jovens entrevistados e a influência do ambiente urbano e valores ocidentais, almejam uma mulher estudada, criativa, carinhosa, com profissão, que se enquadre nas demandas da atualidade. A mulher precisa ser submissa, mas não o tempo todo, de preferência ela deve manter os atributos tradicionais, e ao mesmo tempo ela deve também ser moderna, estudada, elegante, pois para preencher os requisitos necessários ela precisa saber pensar, dialogar, mas, mesmo assim, sem passar dos "limites".

[6] "Chapa 100" é o nome utilizado em Moçambique para designar o transporte coletivo de passageiros efetuado em "mini-bus". Em Maputo, os maiores usuários são os moradores da periferia.

> Gostaria de ter uma esposa séria, com habilitações acima da 12ª classe, que cuida do marido, capaz de criar os filhos, uma família, sabe, ser capaz de respeitar o marido (E o que ela tem de fazer para respeitar o marido?) atender às minhas ordens,... trocarmos idéias.
> Mulher que estudou, que trabalha, que se dedica a ser uma boa esposa para mim, que trate bem da sua família e do seu marido.
> A mulher ideal seria a que tomou o mesmo rumo que eu, que estudou.

Na sociedade moçambicana a mulher deve ser obediente, respeitosa (entenda-se submissa), servil a cunhados e sogros, em particular nos casos em que ocorre o lobolo[7]. Expressões como *"respeito por mim e pela minha família", "eu prefiro que ela tenha um bom comportamento com a minha família",* denotam o volume de expectativas destes jovens em relação às suas namoradas e futuras companheiras e ou esposas. Ser boa esposa na sociedade moçambicana significa desdobrar-se para atender às solicitações e demandas dos filhos, do marido, da casa, dos familiares do marido[8] e do emprego. Entretanto, ao mesmo tempo, estes jovens almejam uma esposa companheira com quem possam partilhar as responsabilidades do lar e também as despesas.

A mulher "ideal" destes jovens tem que saber "amar de verdade", "amor em primeiro lugar". Eles apontam para um ideal de amor romântico como o meio de se encontrar a felicidade, sem o qual o sujeito torna-se incompleto e imaturo. O amor romântico (COSTA, 1999) surgiu na Europa Ocidental, no final do século XIX, como um ideal de felicidade individual e compromisso com os ideais coletivos: "*mulher ideal é aquela que sabe lidar com a vida amorosa, amar de verdade, partilhar os seus sentimentos com o parceiro, que quer ser feliz ao lado do homem que ama"*. No entanto, quando toca ao amor alguns jovens posicionam-se de forma diferente, não se referem ao amor como algo que a mulher tem que lhes presentear, mas consideram-se parte desse mesmo discurso: *"mulher ideal é aquela que amamos", "construir uma família onde todos podemos nos amar".* Temos aqui um deslocamento na construção gramatical, o pronome nós aparece e o sujeito torna-se genérico e presente.

As diferenças sociais aparecem como um reforço de demonstração de prova de amor no tocante à rapariga, podendo-se entender nesta fala que é esperado que o amor se

[7] Lobolo é o nome que se dá à cerimônia tradicional em Moçambique na qual a família do noivo procede à entrega de artigos tais como: valores monetários, vestuário (capulanas e blusa para a mãe, camisa, fato e chapéu para o pai), gado, bebida etc., a família da noiva como agradecimento do valor acrescentado que o novo membro trará. As ofertas variam consoante o status e as posses das famílias.

[8] No sistema patrilinear, a mulher e os filhos pertencem à família do marido e devem-lhes respeito, obediência e servilismo, principalmente quando ocorre o lobolo.

desenvolva entre iguais. Uma rapariga gostar de um rapaz pobre é compreendido como sinal de bom caráter, mas se uma moça se interessa por um rapaz de mais posses corre o risco de ser considerada interesseira e golpista: "e*u admiro muito a minha namorada porque ela é rica e eu sou pobre e ela não olhou para esse aspecto, estou numa zona de ricos, mas, a minha roupa é comprada em segunda mão, ela não olhou pra a minha casa, ela mostrou que gosta muito de mim e gostaria que um dia fossemos felizes, para sempre".*Culturalmente compete ao homem prover a família com os recursos financeiros e a contrapartida da mulher é feita através da força de trabalho. Com as mulheres ocupando cada vez mais espaço nas instituições escolares e na vida profissional, esta relação vem-se alterando, o que coloca os rapazes numa situação de dualidade em que ora clamam por uma relação igualitária, ora pretendem ser os provedores, sem ignorar o medo que paira sobre eles de serem enganados. Uma relação entre iguais é mais exigente e mais difícil, gera insegurança nos homens que por muito tempo se posicionaram num patamar superior. Pode-se pensar ainda numa terceira possibilidade em que a mulher atue como provedora principal, desestabilizando alguns valores tradicionais e machistas, uma vez que caminhamos para uma relação mais igualitária, em que a possibilidade de desemprego acaba afetando ambos os sexos.

No imaginário destes jovens existe a sombra da mulher "golpista", aquela que se relaciona com um homem por interesses materiais e financeiros. É interessante perceber que para eles não existe homem "golpista". Muitas vezes, esta acusação vem colada aos relacionamentos inter-geracionais. O poder aquisitivo das mulheres que se relacionam com homens mais velhos é superior à média, o que lhes permite que adquiram alguns bens de consumo como roupas diferenciadas, objetos de adorno, freqüentem restaurantes, discotecas e que por vezes, tenham a sua própria viatura. A falta de controle em relação às mulheres com alguma independência econômica gera rejeição por parte dos homens e também por parte das outras mulheres, chamando-as de "golpistas", "fingidas", de mães "desnaturadas", pelo fato de saírem à noite e deixarem os filhos em casa a cuidados de terceiros:

> Eu queria acrescentar, uma mulher compreensiva, sincera, que não é golpista.
> Uma mulher para mim não deve gostar de brincar, ela tem de ser fiel. Há aquelas que gostam de ir para as discotecas, que só pensam nelas, não pensam nos outros, nos filhos. Eu conheço a minha vizinha, o marido tem uma idade avançada e ela não gosta dele, ela demonstra, eu não gostaria que a minha esposa fosse fingida.

Elementos de tensão entre códigos de valores tradicionais e modernos perpassaram também as questões relativas ao mundo do trabalho, ao provimento da família, ao estudo, a

quem deve tomar a iniciativa do namoro ou em outras ocasiões. Tudo isso reforça nossa percepção de que em particular para os rapazes que vivem nos espaços urbanos de Moçambique a construção da masculinidade implica contínuas negociações entre elementos tradicionais e modernos, forjando um código de valores que está longe de se apresentar de modo definitivamente estruturado.

Referências:

CONNELL. Robert. Políticas da Masculinidade. In. Educação & Realidade, V.20 n. 2 Jul/Dez, UFRGS, Porto Alegre, 1995.

CONNELL, Robert. Masculinidades. Universidad Nacional Autónoma do México. Programa Universitário de Estudios de Género, México, DF, 2003.

COSTA, Jurandir Freire. Sem fraude nem favor: Estudos sobre o amor romântico. Rocco, Rio de Janeiro, 1999.

MATSINHE, Cristiano. "Tabula Rasa": Dinâmica da resposta Moçambicana ao HIV/SIDA. Texto Editores Ltda., Moçambique, 2005.

MOÇAMBIQUE, Inquérito sobre saúde reprodutiva e comportamento sexual dos adolescentes e jovens (INJAD). Instituto Nacional de Estatística (INE), Moçambique, 2001.

IMAGEM CORPORAL EM ALUNOS DO CURSO DE BACHARELADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA ESEF/UFPEL

NILSON, Gabriela
PARDO, Eliane Ribeiro
HALLAL, Pedro Rodrigues Curi
Escola Superior de Educação Física/Universidade Federal de Pelotas

Eixo Temático: Corpo, gênero, sexualidade e saúde

Resumo: O presente estudo teve como objetivo colher informações a respeito da autoimagem corporal dos estudantes do curso de bacharelado em Educação Física da Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas, através da aplicação do BSQ-34 (*Body Shape Questionaire*) e do teste da Figura de Silhueta Corpórea (BFS – *Body Figure Silhouettes*) mostrar a percepção desses alunos com relação a seus corpos para, a partir de então, abrir a discussão no que diz respeito à busca da beleza e aos perigos que aparecem como consequência desta problemática: a anorexia, a vigorexia, a obesidade, comportamentos desviantes que devem ser problematizados dentro da Educação Física. De acordo com os resultados encontrados, há grande relevância estatística no que diz respeito à preocupação dos estudantes em relação a seus corpos, grande parte dos alunos está insatisfeita com seus corpos e isso representa um número elevado de indivíduos suscetíveis às distorções de imagem corporal, pois verificamos para a variável distorção corporal (BSQ) em comparação entre sexos, encontrou-se valor estatisticamente significativo (P=0,005). As mulheres apresentaram 16,7% de distorção moderada enquanto os homens apresentaram valor zero. Para a variável satisfação corporal (BFS), obtivemos um valor P=0,004 para comparação entre sexos; 22% dos homens e 58,3% das mulheres gostariam de ter uma silhueta mais magra/fina e 29,3% dos homens e 4,2% das mulheres gostariam de ter uma silhueta mais forte/maior. É importante haver mais discussões sobre este tema dentro dos cursos da área da saúde, e procurar aparar as arestas na formação dos futuros profissionais que lidam diretamente com estas problemáticas.

Palavras chave: Imagem corporal; Educação Física; formação profissional

Introdução

Os apelos ao corpo belo através das mídias como elementos que os reforçam pelo chamamento constante aos cuidados com a beleza corporal, a indústria da estética, a imagem corporal e suas distorções, todo esse quadro teórico foi construído para a compreensão dos males que se depreendem como doenças contemporâneas do corpo: a anorexia, vigorexia, obesidade, que, como problemas de saúde pública devem ser problematizados junto à Educação Física, pois de alguma forma afetam os estudantes, especialmente os futuros bachareis, pois estes profissionais atuam ou atuarão diretamente com o público que busca a beleza.

Sabendo da importância do profissional de EF que irá atuar no mercado da beleza e da estética corporal, foi-se percebendo a necessidade de buscar dados que possibilitassem saber como os estudantes de EF lidam com sua autoimagem corporal e se existe presença de distorções em sua percepção corporal.

Foram selecionados, de forma intencional, os estudantes do curso de bacharelado em EF da ESEF/UFPel do primeiro e do último ano, por se tratarem de alunos que estavam em diferentes estágios do curso. Uma turma estava cursando seu segundo semestre de curso, ou seja, transitavam a menos de um ano pelos corredores da instituição de ensino que escolheram para sua formação.

Para a pesquisa, foram utilizados dois instrumentos já amplamente utilizados em estudos que abordam esta temática. Os testes foram escolhidos para a coleta desta pesquisa por se tratarem de instrumentos com altos índices de validade discriminante e confiabilidade no meio acadêmico: o *Body Shape Questionaire* – BSQ-34 (COOPER et al., 1987) e o teste de Figuras de Silhueta Corpórea – BFS (STUKARD; SORENSEN; SCHULSINGER, 1983). Muitas pesquisas mostram que a insatisfação com a autoimagem corporal pode ser observada tanto em indivíduos com TCA (GRILO et al., 2002) quanto em pessoas saudáveis (GONÇALVES et al., 2008; ALVES et al., 2008).

O uso associado desses dois instrumentos foi encontrado em algumas pesquisas da área da saúde (BELING, 2008; KAKESHITA; ALMEIDA, 2006), porém, de acordo com a literatura encontrada, não há registro do uso desses instrumentos avaliando alunos universitários do curso de bacharelado em EF.

O BSQ responde especificamente ao que diz respeito à autoimagem corporal de população clínicas e não clínicas; "Questionário sobre a Imagem Corporal" por Cordás; Castilhos (1994). Consta de 34 perguntas autopreenchíveis com seis opções de respostas, e cada uma delas equivale a uma determinada pontuação: **nunca** (1 ponto), **raramente** (2 pontos), **às vezes** (3 pontos), **frequentemente** (4 pontos)**, muito frequentemente** (5 pontos) e **sempre** (6 pontos). A partir das respostas faz-se a soma dos pontos obtidos em todo o teste e, assim, é possível classificar o nível de preocupação no que diz respeito à imagem corporal dos alunos em questão, da seguinte forma:

- Resultado menor ou igual a oitenta (80) pontos será considerado padrão de normalidade e tido como **ausência** de distorção da imagem corporal.
- Resultado entre oitenta e um (81) e cento e dez (110) pontos será um indicador de **leve** distorção da imagem corporal.

- Resultado entre cento e onze (111) e cento e quarenta (140) pontos será indicador de **moderada** distorção da imagem corporal.
- Resultado superior a cento e quarenta (140) pontos será indicativo de **grave** distorção da imagem corporal.

O outro instrumento utilizado neste estudo foi a Figura de Silhueta Corpórea (BFS – *Body Figure Silhouettes*), que é comumente usado para avaliar distorções na imagem corporal de indivíduos, pois permite verificar as diferenças entre corpo atual e idealizado, além da imagem corporal no momento da aplicação do estudo (THOMPSON; GRAY, 1995).

A escala de silhueta corpórea (BFS) foi previamente validada por Stukard; Sorensen; Schulsinger (1983), em um estudo multiétnico a respeito de imagem corporal. Tal escala apresentou boa reprodutibilidade (FERNANDES, 2007) e já foi utilizada em muitos estudos com adolescentes e adultos de ambos os gêneros.

A população deste estudo foi escolhida intencionalmente e composta por todos os estudantes do curso de bacharelado em EF da ESEF/UFPel que estavam frequentando normalmente as aulas no semestre corrente (2010/2) e que cursavam o primeiro e o último ano de curso.

Fizeram parte desta amostra um total de 65 alunos, sendo 32 ingressantes e 33 formandos do curso de bacharelado em EF.

RESULTADOS

Foram realizadas análises separadas de algumas questões entre as 34 que compõem o BSQ, as quais chamam atenção para a elevada pontuação dos respondentes. As questões 02, 04, 09, 12, 22, 30 e 34 estão ligadas diretamente à autopercepção da forma do corpo. Na questão 02, o resultado mostrou que pouco mais de 52% dos alunos preocupava-se com sua forma física a ponto de fazer dieta. Já a questão 04 demonstrou que 59% dos alunos tinham receio de engordar. Já nas questões 09 e 12, 40% e 44% dos alunos, respectivamente, demonstraram preocupação com sua forma física ao comparar-se com pessoas do mesmo gênero. A questão 22 apontou que cerca de 30% dos alunos sentiam-se contentes ao sentir seu estômago vazio. Na questão 30, verificou-se pouco mais de 30% dos alunos beliscava áreas do corpo para verificar o quanto havia de gordura nestes locais. Finalmente, a questão 34 demonstrou que 76% dos alunos preocupavam-se com sua forma física a ponto de sentir que deviam fazer exercícios (Tabela 1).

Tabela 1. Descrição de alguns itens que compõem a escala de distorção da imagem corporal BSQ-34 e da satisfação corporal (BFS) nos acadêmicos de Educação Física.

QUESTÕES	**1***	**2#**	**3&**
2. Sua preocupação com sua forma física chega ao ponto de você pensar que deveria fazer uma dieta?	47,6%	32,3%	20%
4. Você tem receio de que poderia engordar ou ficar mais gorda (o)?	40%	41,5%	18,4%
9. Estar com pessoas magras do mesmo sexo que você faz você reparar em sua forma física?	60%	33,9%	6,1%
12. Você tem reparado na forma física de outras pessoas do mesmo sexo que o seu, ao se comparar, tem se sentido em desvantagem?	55,3%	40%	4,6%
22. Você se sente mais contente em relação à sua forma física quando seu estômago está vazio (por exemplo, pela manhã)?	70,7%	24,6%	6,1%
30. Você belisca áreas de seu corpo para ver o quanto há de gordura?	64,6%	29,2%	6,1%
34. A preocupação com sua forma física leva você a sentir que deveria fazer exercícios?	23%	47,6%	29,2%

*Referente a respostas 1 e 2 de cada questão (1= Nunca; 2= Raramente)
Referente a respostas 3 e 4 de cada questão (3= Às vezes; 4= Frequentemente)
& Referente a respostas 5 e 6 de cada questão (5= Muito frequentemente; 6= Sempre)

Os valores apresentados na tabela 2 são referentes ao IMC, distorção de imagem corporal (BSQ-34) e satisfação corporal (BFS – figura de silhueta corpórea) conforme gênero e estágios do curso. O percentual de sobrepeso/obesidade (IMC $\geq$ 25kg/m^2) foi de 24,4% entre os homens e 12,5% entre as mulheres (P=0,24). Para a variável distorção da imagem corporal (BSQ-34), na comparação entre gêneros encontrou-se um valor estatisticamente significativo (P=0,005). Os valores apresentados pelos alunos estão distribuídos da seguinte forma: ausência de distorção entre os homens 92,7% e entre as mulheres 62,5%. Com leve distorção, os valores apresentados pelos homens foram 7,3% e pelas mulheres os valores foram 20,8%. Com distorção moderada, temos valor zero para os homens e 16,7% para as mulheres. Na comparação para alunos ingressantes e formandos o valor P foi de 0,47, indicando não haver associação significativa entre estágio do curso e distorção da imagem corporal.

Para a variável de satisfação corporal (BFS), obtivemos um valor P=0,004 para comparação entre gêneros; 48,8% dos homens e 37,5% das mulheres estavam satisfeitos com seus corpos; 22% dos homens e 58,3% das mulheres gostariam de ter uma silhueta mais magra/fina e 29,3% dos homens e 4,2% das mulheres gostariam de ter uma silhueta mais forte/maior. Na comparação entre ingressantes e formandos o valor P foi de 0,68, indicando novamente ausência de associação entre estágio no curso e satisfação com o corpo.

Para a pontuação média de escore de distorção corporal na comparação entre gêneros observou-se um valor P<0,001. Os resultados obtidos mostraram 53 pontos de média dos homens (DP= 15,9) e 76,7 pontos de média das mulheres, (DP=26,7). No que diz respeito aos

escores de satisfação corporal (BFS), a comparação entre gêneros apresentou um valor P<0,001. A pontuação média dos homens foi de -0,12 pontos (DP= 0,93) e a das mulheres foi 0,79 pontos (DP= 0,98).

Tabela 2. Índice de massa corporal, distorção de imagem corporal (BSQ-34) e satisfação corporal (BFS – figura de silhueta corpórea) conforme gênero e estágio do curso.

Variáveis	Homens	Mulheres	Valor P	Ingressantes	Formandos	Valor P
	%	%		%	%	
Índice de massa corporal			0,24			0,40
<18,5 kg/m^2	0,0	4,2		0,0	3,0	
18,5-24,9 kg/m^2	75,6	86,3		84,4	72,7	
≥ 25,0 kg/m^2	24,4	12,5		15,6	24,2	
Distorção da imagem corporal (BSQ-34)			0,005			0,47
Ausência de distorção	92,7	62,5		81,3	81,8	
Distorção leve	7,3	20,8		15,6	9,1	
Distorção moderada	0,0	16,7		3,1	9,1	
Satisfação corporal (BFS – figura de silhueta corpórea)			0,004			0,68
Satisfeito	48,8	37,5		40,6	48,5	
Gostaria de ter uma silhueta mais magra*	22,0	58,3		40,6	30,3	
Gostaria de ter uma silhueta mais forte[&]	29,3	4,2		18,8	21,1	
	Média (DP)	Média (DP)	Valor P	Média (DP)	Média (DP)	Valor P
Índice de massa corporal (kg/m^2)	23,5 (2,4)	22,1 (2,6)	0,03	23,1 (2,4)	22,9 (2,7)	0,81
Escore de distorção de imagem corporal[¨]	53,0 (15,9)	76,7 (26,7)	<0,001	60,5 (22,7)	62,2 (23,9)	0,78
Escore de satisfação corporal[$]	-0,12 (0,93)	0,79 (0,98)	<0,001	0,31 (1,26)	0,12 (0,78)	0,46

* Indivíduos que relataram que gostariam de apresentar uma silhueta mais fina/magra.
[&] Indivíduos que relataram que gostariam de apresentar uma silhueta mais forte/maior.
[¨] Quanto maior o escore, maior a distorção da imagem corporal.
[$] O valor 0 indica satisfação completa com a silhueta. Valores positivos indicam preferência por uma silhueta mais fina/magra e valores negativos indicam preferência por uma silhueta mais forte/maior.

DISCUSSÃO

Os resultados obtidos revelam que os valores alcançados para a variável distorção da imagem corporal podem ser considerados normais, em se tratando de uma população que está ligada diretamente às questões do corpo, seus movimentos e experiências corporais. Porém deve-se ter cautela, pois segundo o estudo de Saikali et al. (2004), as mulheres têm maior tendência a comportamentos inadequados quando se trata de distorções da autoimagem corporal, o que pode contribuir para sintomas de TCA, tendo em vista a forma como os indivíduos lidam com seu peso e forma do corpo.

Para a variável de satisfação corporal (BFS) o resultado do presente estudo mostrou que há índice de 55,4% de insatisfação com a forma do corpo entre os estudantes que

participaram da pesquisa; números parecidos foram encontrados em pesquisas com populações universitárias (COQUEIRO et al., 2008; GONÇALVES et al., 2008). Entre os homens, 22% querem uma silhueta mais magra e 29,3% querem uma silhueta mais forte. Já os índices mostrados pelas mulheres mostraram que 58,3% querem uma silhueta mais magra.

Considerando estudos prévios, não se tem conhecimento de outro estudo investigativo das distorções da imagem corporal (BSQ-34) em associação com a escala de silhueta corpórea (BFS) em um curso de Bacharelado em Educação Física. Dentro desta ótica, o presente estudo vem representar um avanço no campo das pesquisas sobre o tema, na área da saúde, principalmente por apresentar informações a respeito de estudantes que estão, ou estarão inseridos no mercado da estética corporal, mercado este que pode e deve ser visto como um espaço de valorização profissional para a Educação Física.

Embora venha sendo utilizado em pesquisas recentes, o IMC calculado com base em peso e altura autorreferidos pode ser um fator limitante deste estudo (BOSI et al., 2006; QUADROS, 2010). Por se tratar de uma população de estudantes universitários do curso de EF, os resultados não podem servir de exemplo para a população em geral, porém há um grande número de estudos com essas populações (DI PIETRO; SILVEIRA, 2008; BOSI et al., 2006; 2008; ALVARENGA et al. 2010; RUSSO, 2005).

A insatisfação com o corpo pode influenciar de forma pontual a prática de dietas e outras estratégias restritivas de alimento e deve-se atentar para a importância da prevenção a fim de se evitar casos de TCA, principalmente em alunos universitários, pois está evidenciado que profissionais que irão atuar em áreas onde há forte relação com o corpo, seja lidando com saúde ou estética (e a EF transita nestes dois campos) compõem um grupo bastante vulnerável ao desenvolvimento de TCA (BOSI, 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É explícito entre os alunos do curso de EF da ESEF/UFPel a preocupação com sua imagem e o que ela representa diante do grupo social no qual estão inseridos. Se, de certa forma, boa parte desses estudantes sentem-se satisfeitos com seus corpos e não apresentam qualquer tipo de distorção de autoimagem corporal, ainda assim há uma parcela considerável de alunos insatisfeitos com a aparência.

A apresentação dos dados demonstrou que a constante insatisfação com o corpo já não é mais uma exclusividade do universo feminino; a mesma preocupação, hoje, está cada vez mais presente entre os homens. Muitos procuram, além das academias, centros de estética

especializados no atendimento ao público masculino. E esse crescimento do interesse dos homens com o cuidado corporal se deve, muito provavelmente, à valorização do culto à aparência, da forma física, ao medo de engordar e consequentemente à possibilidade do vínculo social vir a ser desfeito. Todas essas apreensões estão fazendo parte, de alguma forma, do universo masculino, antes muito mais preocupado com uma imagem de domínio e força; ao que parece, a cobrança da boa aparência, deixa de ser exclusividade das mulheres, eis que está chegando em igual proporção para os homens.

Isso está refletido diretamente nos resultados obtidos por esta pesquisa: mais de 58% das estudantes querem emagrecer e, entre os homens, cerca de 29% querem parecer mais fortes do que são e 22% querem emagrecer; o que nos dá um total de 55% de alunos insatisfeitos com sua aparência.

O medo de engordar apareceu como grande preocupação entre os estudantes; cerca de 59% destes alunos têm receio de engordar; o que vem a corroborar com a teoria de Novaes (2006), que denomina a palavra "lipofobia" para mostrar a sensação de pavor à possibilidade de engordar que muitas pessoas demonstram. Por haver esses sentimentos entre os alunos da EF, está presente, também, o risco desses estudantes apresentarem algum tipo de distorção da autoimagem corporal, porém não foi objetivo deste estudo diagnosticar tais transtornos e sim possibilitar discussões a respeito dessas doenças, cujas consequências podem ser extremas.

A modelagem do corpo via mercado da estética corporal é sinônimo da busca pela beleza, e esta busca impulsiona de certa forma o crescimento desse mercado, rompe fronteiras, gera novos hábitos e atitudes, dando força para a criação de novas necessidades, novos produtos, colocando a esses futuros bacharéis desafios diários; é necessário que estes futuros profissionais reconheçam a importância da valorização do corpo como seu objeto de trabalho, porém desvinculando o sonho do corpo dito perfeito como a beleza única a ser alcançada. Nas palavras de Ferreira; Castro; Gomes (2005, p. 168):

> Seria utópico falar de uma sociedade cuja cultura não se inscreva sobre o corpo, mas é urgente pensar em uma sociedade com padrões corporais flexíveis, que privilegie o corpo-real, corpo-possível, e que esse possa transitar de maneira confortável e com vontade pela vida.

O que pode ser dito é que vivemos numa época em que há uma ditadura sobre o corpo jamais experimentada antes; exigem-nos o corpo magro e jovem. E é esquecido que o possível para uns não é realidade para outros e, a partir desta percepção, é que podemos escolher entre ser "um" corpo ou ser o "nosso" corpo.

Há que se ter cuidado com as falhas que, de alguma forma, estão presentes na formação dos profissionais de EF, pois há evidências claras de desvios nas concepções de conceito de estética e cuidado corporal. Um profissional do corpo precisa saber abordar pessoas que estão fora do padrão de beleza, evitando demonstrar despreparo e preconceito, o que é inadmissível em nossa profissão. Devemos buscar a beleza e mostrar como fazer isso de forma coerente e saudável.

É necessária uma nova conexão de possibilidades entre as demandas que o mercado da estética corporal oferece e o que as pessoas procuram. Os milagres esperados por muitas pessoas não devem ser o que o bacharel irá oferecer, mas sim o prazer pela prática do movimento, de se curtir; um gostar de si com os pés no chão e as mãos em uma ética profissional que contemple o possível, pois a realidade da beleza é para todos que acreditam na proximidade dos conceitos de bem estar e qualidade de vida. Valorizar e buscar essa beleza, porém fora do padrão exigido pela sociedade e atrelada ao ritmo das pessoas. Talvez esta seja a verdadeira busca da beleza.

Referências:

ALVARENGA, M. S. **Bulimia Nervosa:** avaliação do padrão e comportamento alimentares. 2001. 226f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências Farmacêuticas da USP. Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da USP. Faculdade de Saúde Pública da USP – Curso de Pós-graduação Interunidades em Nutrição humana Aplicada. Universidade de São Paulo.

_____; et al. Insatisfação com a imagem corporal em universitárias brasileiras. **Jorn. Bras Psiquiatr.** v. 59 n. 1,p. 44-51, 2010.

ALVES, E. et al. Prevalência de sintomas de anorexia nervosa e insatisfação com a imagem corporal em adolescentes do sexo feminino no município de Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. **Cad. Saúde Pública,** v. 24, n. 3, p. 503-12, 2008.

BOSI, M. L. M. et al. Autopercepção da imagem corporal entre estudantes de nutrição: um estudo no município do Rio de Janeiro. **J. Bras. Psiquiatria,** Rio de Janeiro, v.55, n.2, 2006.

_____ et al. Comportamento alimentar e imagem corporal entre estudantes de educação física. **J. Bras. Psiquiatria**. Rio de Janeiro, 2008. v.57, n.1, p.28-33.

COOPER, P. et al. The Development and Validation of the Body Shape Questionnaire**. International Journal of Eating Disorders**, v. 6 n. 4, p. 485-94, 1987.

COQUEIRO, R. S. et al. Insatisfação com a imagem corporal: avaliação comparativa da associação com estado nutricional em universitários. **Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, n. 30, v. 1, p. 31-38, 2008.

DI PIETRO, M.; SILVEIRA, D. X. da. Internal validity, dimensionality and performance of the Body Shape Questionnaire in a group of Brazilian college students. **Rev. Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 31, n. 1, Mar. 2009.

FERNANDES, A.E.R. **Avaliação da imagem corporal, hábitos de vida e alimentares em crianças e adolescentes de escolas públicas e particulares de Belo Horizonte.** 2007. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Medicina. Universidade Federal de Minas Gerais.

FERREIRA, M. E. C.; CASTRO, A. P. A.; GOMES, G. A obsessão masculina pelo corpo: malhado, forte e sarado. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 27, n. 1, p. 167-82, set. 2005

OLIVARDIA, R.; POPE, H. G.; HUDSON, J. I. Muscle dysmorphia in male weightlifters: a case-control study. **Am J Psychiatry.** v. 157, n. 8, p. 1291-6, 2000.

POPE, H. G.; PHILLIPS, K. A.; OLIVARDIA, R. **O complexo de Adônis:** a obsessão masculina pelo corpo. Trad. de Sérgio Teixeira. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

QUADROS, T. M. B. et al. Imagem corporal em universitários: associação com estado nutricional e sexo. **Motriz**, Rio Claro, v.16, n.1, p.78-85, jan./mar. 2010.

RUSSO, R. Imagem corporal: construção através da cultura do belo. **Movimento & Percepção**, Espírito Santo de Pinhal, SP, v. 5, n. 6, p. 80-90. Jan./jun. 2005.

SAIKALI et al. Imagem corporal nos transtornos alimentares. **Rev. Psiq. Clin.** v. 31 n.4; p.164-6, 2004.

STUNKARD, A. J.; SORENSEN, T.; SCHULSINGER, F. Use of the Daniel Adoption Registry for the study of obesity and thinness. In SKETY, S. et al. **Genetics of neurological and psychiatric disorders.** New York: Raven Press, p. 115-20, 1983.

INICIAÇÃO SEXUAL EM MULHERES: UM ESTUDO ANALÍTICO EM UM HOSPITAL UNIVERSITÁRIO

TEIXEIRA, Lisiane Ortiz[1,4]
JARDIM, Fabiana Finger[1,4]
ALVES, Barbara da Silva[2,4]
HORA, Vanusa Pousada da[3,4]
MARTINEZ, Ana Maria Barral de[3,4]
SOARES, Marcelo Alves[3,5]

Eixo Temático: Corpo, gênero, sexualidade e saúde.

Resumo: Nos últimos anos as mulheres estão começando a sua vida sexual mais cedo. A cidade do Rio Grande por ser portuária, universitária, balneária, com situações de prostituição e drogadição possui características epidemiológicas diferenciadas. O objetivo deste trabalho foi verificar a idade da primeira relação sexual e os fatores de risco envolvidos, em mulheres atendidas no Hospital Universitário do Rio Grande, RS, Brasil. Participaram deste estudo transversal 100 mulheres que concordaram em assinar um termo de consentimento livre e esclarecido. Todas responderam a um questionário auto-administrativo. Os dados laboratoriais foram obtidos mediante análise do prontuário médico. A média de idade foi de 19 anos e a da primeira relação sexual foi de 15,5 anos. Tiveram a primeira relação sexual, com 16 anos ou menos, 78 mulheres. Essas tiveram um risco significativo de 154% a mais de ter uma DST quando comparada com as que tiveram a primeira relação depois dos 16 anos (p= 0, 001). Quarenta e oito (61,53%) das mulheres que tiveram a primeira relação com 16 anos ou menos já possuem um filho ou estavam grávidas (p = 0, 003). Foi constatada uma relação significativa entre a escolaridade e o início da relação sexual (p = 0, 009). Das mulheres que possuíam até dois salários como renda, 53 (82,81%) tiveram a primeira relação antes dos 16 anos, mostrando uma relação negativa (p = 0,121). Assim, o conhecimento sobre o início da atividade sexual é importante para a elaboração de políticas públicas de saúde reprodutiva voltada aos adolescentes, a fim de proporcionar uma melhor qualidade de vida para essa população.

Palavras-chave: DST; Gravidez; Início da relação sexual.

Abstrat: In recent years women are starting their sexual life earlier. Due to the fact that Rio Grande has a port, an university, a beach and a lot of prostituion and drug addicts, it has exclusive epidemiological characteristics The aim of this study was to determine the age at first intercourse, as well as its risk factors in women treated at University Hospital from Rio Grande, RS, Brazil. 100 women who agreed signing a term of free and clarified assent participated in this cross-sectional study. All had answered to a self-administered questionnaire. The lab's data were obtained through medical handbook analyses. The average age was at 19 years and the first intercourse was at 15,5 years. The first sexual relation in 78 women was at 16 years or less. These women had a significant risk of 154% more to get a STD when compared to those who had their first sexual relation after 16 years (p= 0, 001). Forty-eight women (61,53%) who had their first sexual relation at 16 eyars or less already had

[1] Discente do Mestrado em Ciências da Saúde.
[2] Discente do Curso de Graduação em Ciências Biológicas.
[3] Docente.
[4] Laboratório de Biologia Molecular, Faculdade de Medicina, FURG, Rio Grande, RS, Brasil.
[5] Laboratório de Virologia, UFRJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. (lisiane_ortiz@yahoo.com.br)

a son or were pregnant (p = 0, 003). A significant relation between the schooling and the beginning of sexual relation was found (p = 0, 009). A total of 53 women who had up to two wages income (82.81%), had their first sexual relation before 16 years, showing a negative relation (p = 0,121). Therefore, the knowledge beginning of sexual activity is important for public politics' elaboration of reproductive health directed to adolescents, in order to provide better life's quality towards this population.

Keywords: STD, Pregnancy; Beginning of the sexual relation

O início da adolescência está relacionado às novas necessidades no âmbito da saúde sexual e do domínio afetivo. O início da atividade sexual representa um importante estágio de desenvolvimento, com aspectos positivos, como o amor, a auto-descoberta, o relacionamento íntimo e a formação de planos para o futuro (NARRING; WYDLER; MICHAUD, 2000). A primeira relação sexual é considerada um marco na vida reprodutiva de qualquer indivíduo (BORGES e SCHOR, 2005b). Nos últimos 10 anos, verificou-se que as mulheres estão começando a sua vida sexual cada vez mais cedo (BRASIL, 2006).

Desde a era cristã a sexualidade é tida como algo potencialmente perigoso que, portanto, exige controle e traz castigos para quem infringe suas regras. Isso contrasta e complementa a ideia de "descontrole" ou "rompimento de limites", relacionada à adolescência e à juventude, fazendo com que a prática do sexo pelos jovens seja vista com receio (VILLELA e DORETO, 2006).

O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº. 8.069/90 circunscreve a adolescência como o período de vida que vai dos 12 aos 18 anos de idade (BRASIL, 1990). O Brasil segue a convenção elaborada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), que delimita o período entre 10 e 19 anos, 11 meses e 29 dias de idade como adolescência (BRASIL, 2009). No entanto, os adolescentes não formam um grupo heterogêneo, pois vivem em situações diferentes e têm necessidades diversas.

Algumas questões de gênero têm se mostrado importantes na condução das escolhas reprodutivas de adolescentes, particularmente o momento da primeira relação sexual e o primeiro parceiro sexual. Na maioria das vezes, a iniciação sexual de jovens do sexo masculino ocorre mais precocemente que a de jovens do sexo feminino (BORGES e SCHOR, 2005a). Algumas dinâmicas de relações de gênero impõem às meninas o recato em relação ao sexo, enquanto que, para os rapazes, é esperado que não haja muito pudor ou embaraço em relação ao tema. Isso resulta no elevado valor atribuído à virgindade, para as meninas, e à experiência sexual, para os rapazes (VILLELA e DORETO, 2006).

Estudos sugerem que a idade na qual a mulher tem sua primeira relação sexual exerce um efeito importante sobre a sequência e o tempo de eventos subsequentes no processo reprodutivo. A partir do momento em que a mulher inicia sua vida sexual, ela passa, efetivamente, a estar exposta ao risco de engravidar e de ter um filho nascido vivo. Nesse contexto, quanto mais jovem uma mulher inicia sua vida sexual, maior é o seu tempo de exposição ao risco de ter filhos (SIMÃO et al., 2006). Alguns estudos sugerem que para as mulheres de coortes mais antigas a virgindade deveria ser preservada até o casamento. Consequentemente, a idade da primeira relação sexual, para estas mulheres, não deveria acontecer antes dos 21 anos, idade em torno da qual se casavam. Para as mulheres das coortes mais atuais, entretanto, a virgindade feminina, embora seja apontada como importante, não está conectada ao casamento. (MOORE, 2006).

A literatura aponta vários fatores associados com o início precoce da vida sexual, incluindo: idade, sexo, religião, escolaridade, cor, situação de trabalho, exposição na mídia e estrutura familiar (TAVARES et al., 2009). Atualmente, as crianças desde uma idade precoce recebem da mídia uma intensidade de informações gráficas e visuais sobre sexo e sexualidade (LEVIN e KILBOURNE, 2009). Os fabricantes de brinquedos produzem bonecas vestindo minissaia de couro preto, penas, boás e botas de cano longo e as comercializam para meninas entre oito e 12 anos de idade. As lojas vendem tangas para meninas de 10 anos, sendo que algumas possuem impresso *slogans* impróprios para a idade das mesmas (ZURBRIGGEN et al., 2010).

Várias pesquisas nas últimas décadas têm se concentrado sobre os efeitos positivos da boa relação entre pais e filhos e o atraso da primeira relação sexual (PARKES et al., 2011). Os resultados de um estudo realizado no Chile, indicam que quando a mãe reprova o sexo antes do casamento, juntamente com uma boa relação mãe-filha, contribui para diminuir a probabilidade de início precoce do relacionamento sexual (SANCHES et al., 2010). Outra possível explicação para essa precocidade pode ser as transformações sociais e culturais relativo ao comportamento sexual mais liberal em comparação há tempos passado, como por exemplo, o "ficar". Isso permitiu que as jovens começassem a sua vida sexual antes do casamento.

Antes dos 18 anos, a iniciação sexual é considerada precoce porque a cérvice uterina não está completamente formada e os níveis hormonais estabilizados (BEZERRA et al., 2005). Em geral, as mulheres iniciam a sua vida sexual entre 15 e 19 anos. Um estudo realizado pelo Ministério da Saúde observou que entre os jovens de 16 a 19 anos, a idade média do início da vida sexual encontrada em 1984 para os homens foi de 15,3 anos e 16 anos

para as mulheres. Já em 1998, a idade média verificada diminuiu para 14,5 e 15,2 anos respectivamente (BORGES e SCHOR, 2005b). Em 2006, 33% das mulheres com até 15 anos já haviam tido relações sexuais. Esse valor representa o triplo do encontrado pelo Programa Nacional e Demografia da Saúde da Criança e da Mulher (PNDS) em 1996 (BRASIL, 2006).

O início precoce do relacionamento sexual pode levar a um número considerável de resultados problemáticos, que vão desde a redução do rendimento acadêmico às doenças sexualmente transmissíveis (DST) e a gravidez na adolescência (SANCHES et al., 2010). Jovens que iniciaram sua vida sexual durante a adolescência têm maior probabilidade de usar drogas, álcool e estar relacionados com "atividades delinquentes" em comparação com aqueles que não têm relações sexuais em idades precoces (UDEL et al., 2009).

Em relação a idade do primeiro intercurso sexual e as DST's causadas pelo papilomavírus humano (HPV) e o vírus da imunodeficiência humana (HIV), CAMPOS et al. (2005) constataram que a idade é fator de risco para essas infecções, onde mulheres com menos de 16 anos apresentam maior probabilidade de contrair tais infecções. SILVA et al. (2006) observaram que o início precoce das relações sexuais foi um fator de risco para desenvolver Neoplasia Intra-cervical. Consequentemente é importante que as jovens saibam os riscos que correm ao terem relações sexuais antes dos 16 anos.

Já o impacto da gravidez na vida das jovens é polêmico. Segundo a Organização das Nações Unidas para a educação, à ciência e a cultura (UNESCO), meninas escolarizadas acreditam que a gravidez nessa fase leva a jovem a abandonar a escola, pelo preconceito que ali sofre e pela necessidade de cuidar do bebê, que dificulta o estudo (VILLELA e DORETO, 2006). O PNDS-2006 ao analisar 15.575 mulheres entre 15 e 19 anos com pelo menos um filho nascido vivo constatou que no grupo mais jovem, isto é, com 15 anos, 5,8% das mulheres já se encontram nessa situação (BRASIL, 2006). Além disso, a gravidez pode ocasionar sérias implicações para a vida dos adolescentes envolvidos, de seus filhos que nascerão e de seus familiares. A adolescente pode ainda apresentar problemas emocionais, comportamentais, de crescimento, de desenvolvimento e complicações próprias da gestação.

Em contraste, estudos mostram que os jovens que adiam a iniciação sexual até à sua adolescência tardia ou até os 20 anos têm resultados mais bem sucedidos, incluindo maior realização socioeconômica, do que aqueles que se envolvem em relações sexuais mais cedo. Valores convencionais tais como o investimento na educação (notas melhores, aspirações acadêmicas) e religiosidade são associados ao atraso na primeira relação sexual (YEN-HSIN; CHENG; LANDALE, 2011).

Assim, é necessário ressaltar a importância do conhecimento a respeito da idade da iniciação sexual nos diversos grupos etários e sociais ao longo do tempo, no intuito de que ações educativas voltadas ao controle da fecundidade e prevenção de DST/AIDS sejam ofertadas prévia e concomitantemente ao início da vida sexual. Isso permite que as jovens vivam plenamente a sua vida sexual e reprodutiva mediante escolhas responsáveis e sem riscos (BORGES e SCHOR, 2005b). A educação sexual deficiente negligenciada pelos pais, pela escola e pelo governo, propicia a formação de uma sexualidade deturpada e moldada em estereótipos apregoados pela mídia, que tem mostrado ser normal um grande número de parceiros entre os jovens e que as relações extraconjugais são uma constante, ao mesmo tempo em que falham por não associá-las à ocorrência de DST (FRANCO et al., 2000 apud BEZERRA et al., 2005). Os currículos escolares na América Latina, muitas vezes carecem de informações sobre vários aspectos do comportamento sexual, incluindo a prevenção do HIV (SANCHES et al., 2010).

A cidade do Rio Grande é uma cidade com características epidemiológicas diferenciadas, já que é uma cidade portuária, universitária, balneária, com uma população flutuante e frequentes situações de prostituição e drogadição (GERMANO et al., 2008). Esse grande influxo de pessoas promove um intercâmbio de valores e costumes diferentes que devem ser levados em consideração durante a criação de políticas de saúde e ensino.

Dessa forma, este trabalho teve como objetivo verificar a idade da primeira relação sexual, assim como os seus fatores de risco, em mulheres atendidas nos ambulatórios de Ginecologia e Obstetrícia do Hospital Universitário (HU-FURG) do Rio Grande, RS, Brasil.

Esse estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa na Área da Saúde (CEPAS) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) sob processo n° 2533/7-74 e está cadastrado na PROPESP sob o número: 993206/2007.

Participaram desse estudo transversal 100 mulheres, entre 12 e 25 anos, atendidas durante setembro de 2009 a março de 2011 no ambulatório de Ginecologia e Obstetrícia do Hospital Universitário Dr. Miguel Riet Corrêa Jr. – HU/FURG – que concordaram em assinar um termo de consentimento livre e esclarecido. Foram escolhidas mulheres com até 25 anos por fazerem parte da mesma coorte e para evitar variáveis de confusão como o número de parceiros sexuais, por exemplo. Todas as participantes responderam a um questionário auto-administrativo a fim de se obter informações sobre a paciente e outras variáveis de importância epidemiológica e sócio-demográficas. Dados clínicos e laboratoriais foram obtidos mediante análise do prontuário médico. Os dados foram codificados por meio do

software Microsoft Excel e a sua validação ocorreu mediante dupla digitação. Para a análise dos dados foi utilizado o programa Epi-info® e STATA versão 8.0® por meio do teste do χ^2.

A média de idade das mulheres foi de 19 anos (± 3,71 anos). A média da idade da primeira relação sexual foi de 15,5 anos (± 2,12 anos). Setenta e oito mulheres (78%) tiveram a primeira relação sexual com 16 anos ou menos.

Quarenta mulheres (40%) apresentaram pelo menos uma DST, sendo que dessas, 36 (90%) tiveram a primeira relação antes dos 16 anos. Essas mulheres tiveram um risco significativo de 154% a mais de ter uma DST quando comparada com as que tiveram a primeira relação depois dos 16 anos. [Razão de Prevalência: 2,54; Intervalo de Confiança: 95%; 1.01 - 6.36, p= 0, 001]. Como com 16 anos a cérvice uterina não está completamente formada e os níveis hormonais não estão estabilizados, ocorre provavelmente uma imunomodulação que facilita a instalação e multiplicação de microorganismos como os causadores das DST's.

Cinquenta e seis mulheres estavam grávidas ou já tinham pelo menos um filho. Dessas, 48 (61,53%) tiveram a primeira relação com 16 anos ou menos. As mulheres que tiveram a primeira relação antes dos 16 anos tiverem um risco de 69% a mais de terem um filho quando comparada com as que tiveram a primeira relação depois dos 16 anos, mostrando uma relação significativa entre o início precoce da relação sexual e o número de filhos. [Razão de Prevalência: 1.69; Intervalo de Confiança: 95%; 0.95 – 3.02; p = 0, 003]. Isso está de acordo com a literatura que mostra que quanto mais jovem uma mulher inicia sua vida sexual, maior é o seu tempo de exposição ao risco de ter filhos.

Foi constatada uma relação significativa entre a escolaridade e o início da relação sexual. Quarenta e duas (89,36%) das mulheres que possuem apenas o ensino fundamental tiveram a primeira relação antes dos 16 anos ao passo que 17 (77,27%) das mulheres que tiveram a primeira relação depois dos 17 anos possuem no mínimo o ensino médio. [Razão de Prevalência: 2.37; Intervalo de Confiança: 95%; 1.07 – 5.26; p = 0, 009]. Sabe-se que mulheres com maior tempo formal de educação cuidam melhor de sua saúde e de seus familiares, procurando mais os serviços de saúde e aumentando positivamente os indicadores de qualidade de vida.

Sessenta e quatro mulheres (64%) possuíam até dois salários como renda. Dessas, 53 (82,81%) tiveram a primeira relação antes dos 16 anos. Apesar de não ter sido encontrado uma relação significativa entre a renda e o inicio precoce das relações sexuais, as mulheres que tinham até dois salários mínimos apresentaram 36% a mais de chance de ter a sua primeira relação sexual antes dos 16 anos quando comparada com as mulheres que possuíam

uma renda maior [Razão de Prevalência: 1.36; Intervalo de Confiança: 95%; 1.87 – 2.12; p = 0,121]. Vale à pena ressaltar que o HU/FURG atende a clientela do SUS, sendo sua demanda geralmente composta por classes socioeconômicas menos abastadas. Assim, isso pode representar um viés em relação às pacientes com melhor condição socioeconômica que procuram as clínicas particulares.

Sendo assim, o conhecimento sobre o inicio da atividade sexual é importante para a elaboração de políticas públicas de saúde reprodutiva voltada aos adolescentes, a fim de proporcionar uma melhor qualidade de vida para essa população. O intercurso sexual precoce é uma realidade da população estudada, com consequências reais como a aquisição de uma DST ou uma gravidez indesejada.

Quarenta e duas (89,36%) das mulheres que possuem apenas o ensino fundamental tiveram a primeira relação antes dos 16 anos. Em relação às mulheres que possuíam uma DST, 36 (90%) tiveram a primeira relação antes dos 16 anos. Das 56 mulheres que tinham um filho, 48 (61,53%) tiveram a primeira relação com 16 anos ou menos. Das mulheres que tinham como renda até dois salários mínimos, 53 (82,81%) tiveram a primeira relação antes dos 16 anos. Isso mostra que a escolaridade e a renda em mulheres sexualmente ativas com menos de 16 anos pode resultar em uma infecção por uma DST ou em uma gravidez na adolescência. Assim, a sexualidade deve ser um assunto abordado antes dos 16 anos, começando no ensino fundamental. Esse trabalho sugere uma reavaliação da metodologia de ensino atual e a capacitação dos educadores.

Esse estudo apresentou limitações, já que o questionário auto-administrativo não permitiu o controle dos dados coletados. Apesar da maior privacidade oferecida quando comparado com estudos em que há a presença de um entrevistador, algumas perguntas não foram respondidas, o que serviu como critério de exclusão, diminuindo a quantidade de mulheres que participaram do trabalho e a quantidade de variáveis pesquisadas. Desse modo, é importante salientar a necessidade da realização de estudos qualitativos que ajudem a compreender a sexualidade dos jovens.

Referências:

BEZERRA, S.J.S. et al. Perfil de mulheres portadoras de lesões cervicais por HPV quanto aos fatores de risco para câncer de colo uterino. **DST – Jornal Brasileiro de Doenças Sexualmente Transmissíveis**, Niterói, v.17, n.2, p. 143-148, 2005.

BORGES, A.L.V.; SCHOR, N. Início da vida sexual na adolescência e relações de gênero: um estudo transversal em São Paulo, Brasil, 2002. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.21, n.2, p. 499-507, Mar.-Abr. 2005a.

BORGES, A.L.V.; SCHOR, N Trajetórias afetivo-amorosas e perfil reprodutivo de mulheres adolescentes residentes no Município de São Paulo. **Revista Brasileira de Saúde Materna-Infantil**, Recife, v.5, n.2, p.163-170, Abr.-Jun. 2005b.

BRASIL. Leis. **Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069/90**. 1990.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Pesquisa Nacional de Demografia e Saúde da Criança e da Mulher (PNDS)**: Relatório Final. 2006.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Caderno de Atenção Básica, Diretrizes do NASF**: Núcleo de apoio à Saúde da Família. 2009.

CAMPOS, R.R. et al. Prevalência do papilomavírus humano e seus genótipos em mulheres portadoras e não-portadoras do vírus da imunodeficiência humana. **Revista Brasileira de Ginecologia Obstétrica**, Rio de Janeiro, v.27, n.5, p. 248-56, 2005.

GERMANO, F.N. et al. Alta prevalência de usuários que não retornam ao Centro de Testagem e Aconselhamento (CTA) para o conhecimento do seu status sorológico - Rio Grande, RS, Brasil. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.13, n.3, p.1033-1040, 2008.

LEVIN, D.E; KILBOURNE, J. **A Infância Perdida - Como Orientar nossas Crianças na Era da Sexualidade Precoce**. 1. Ed. São Paulo: Gente. 2009. 276 p.

MOORE, A. M. **Female control over first sexual intercourse in Brazil: case studies of Belo Horizonte, Minas Gerais and Recife, Pernambuco**. 2004. 170 f. Tese (Doutorado em filosofia) – The University of Texas at Austin, Austin, 2004.

NARRING, F.; WYDLER, H.; MICHAUD, P.A. First sexual intercourse and contraception: a cross-sectional survey on the sexuality of 16–20-year-olds in Switzerland. **Schweizerische medizinische wochenschrift**, v.130, n. 40, p. 1389-1398, 2000.

PARKES, A. et al. Is Parenting Associated with Teenagers' Early Sexual Risk-Taking, Autonomy And Relationship with Sexual Partners? **Perspectives on Sexual and Reproductive Health**, v.43, n.1, p.30-40, 2011.

SANCHES, N. et al. Sexual intercourse among adolescents in Santiago, Chile: a study of individual and parenting factors. **Revista Panamericana de Salud Pública**, v.28, n.4, p. 267-274, 2010.

SILVA, T.T. et al. Identificação de tipos de papilomavirus e de outros fatores de risco para neoplasia intra-epitelial cervical. **Revista Brasileira de Ginecologia Obstétrica**, Rio de Janeiro v.28, n.5, p. 285-291, 2006.

SIMÃO, A.B. et al. Comparando as idades à primeira relação sexual, à primeira união e ao nascimento do primeiro filho de duas coortes de mulheres brancas e negras em Belo Horizonte: evidências quantitativas. **Revista Brasileira de Estudos de População,** São Paulo, v. 23, n. 1, p. 151-166, Jan-Jun. 2006.

TAVARES, C.M.; SCHOR, N.; JUNIOR, I.F. et al. Factor associated with sexual initiation and condom use among adolescents on Santiago Island, Cape Verde, West Africa. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 25, n.9, p.1969-1980, Set. 2009.

UDEL, W. et al. The Relationship Between Early Sexual Debut and Psychosocial Outcomes: A Longitudinal Study of Dutch Adolescents**. Archives of sexual behavior**, v.39, p. 1133–1145. 2010.

VILLELA, W.V.; DORETO, D. T. Sobre a experiência sexual dos jovens**. Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n.11, p. 2467-2472, Nov. 2006.

YEN-HSIN; CHENG, A.; LANDALE, N. S. Adolescent Overweight, Social Relationships and the Transition to First Sex: Gender and Racial Variations. **Perspectives on Sexual and Reproductive Health**, v.43, n. 1, p. 6-15, Mar. 2011.

ZURBRIGGEN, E.L. et al. Report of the APA Task Force on the Sexualization of Girls 2010. **American Psychological Association (APA)**, Washington, DC, 2010.

MALDITAS EVAS: TRANSGRESSÃO E ASSUJEITAMENTO DO CORPO FEMININO EM "JUSTINE" E "A POLAQUINHA".

SOUZA, Patrícia Barreto de - UNEB[1]
BARRETO, Robério Pereira - UNEB[2]

Eixo Temático: Corpo, gênero, sexualidade e saúde

Resumo: Este trabalho é uma leitura comparada entre as obras *Justine ou Os infortúnios da virtude*, Marquês de Sade e *A Polaquinha* de Dalton Trevisan. Partindo de pressupostos da Análise do discurso francesa – ADF - Propõem-se a problematização da representação da sexualidade feminina nas obras antes destacadas, sob o recorte da prostituição, discutindo, assim, o uso dos prazeres, do corpo, a consagração à prostituição, a transgressão e o assujeitamento. Os destaques são duas personagens: *Julieta* presente na obra sadeana *e Polaquinha*, personagem que nomeia o conto trevisaniano. As duas vivenciam *Eros* intensamente, sendo considerados corruptoras, emblemas do pecado, da perdição, da tentação e da alienação masculina.

Palavras – chave: Transgressão; Prostituição; Assujeitamento.

Abstract: This work is a comparative reading between the works Justine or the misfortunes of virtue, the Marquis de Sade and the Polaquinha of Dalton Trevisan. Starting from assumptions of discourse analysis in French – ADF-Propose the problematization of representation of female sexuality in the works before highlighted under the clipping of prostitution, discussing the use of the pleasures of the body, the consecration to prostitution, transgression and submission. The highlights are two characters: Juliet present in sadeana and Polaquinha, a character who appoints the tale trevisaniano. The two experienced Eros intensely, being considered distorting, emblems of sin, of perdition, the temptation and alienation.

Key-words: Transgression; Prostitution; Submission.

1. INTRODUÇÃO

Propõem-se neste texto analisar o discurso da sexualidade feminina disposta em *Justine ou Os infortúnios da virtude*, Marquês de Sade e em *A Polaquinha*, Dalton Trevisan. Então, sob os preceitos da Análise do Discurso Francesa – ADF – pretende-se examinar os discursos de poder exercidos sobre o corpo feminino e sua sexualidade nas obras referidas.

[1] Graduanda do curso de Letras, turma 2008.2, Universidade do Estado da Bahia - Departamento de Ciências Humanas e Tecnológicas - Campus XVI – Irecê – BA.

[2] Mestre em Educação do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação e Contemporaneidade – linha 2 – Formação docente, Currículo e Tecnologias intelectuais, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB – Campus I – Salvador – BA. Professor do curso de Letras e Pedagogia da UNEB – Campus XVI – Irecê – Coordenador do Núcleo de Linguagem e Tecnologias do Ciberespaço do Campus XVI – Irecê – Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação, da PPGE da Faculdade de Educação – FACED/UFBA, Linha 2 Filosofia, Linguagem e Práxis Pedagógica.

As duas obras trazem como temáticas: o corpo, a transgressão das interdições sexuais, o assujeitamento e a consagração à prostituição. Embora entre as narrativas haja um período de quase dois séculos, mais precisamente 198 anos, fica notório a atualidade das temáticas. Os autores apresentam o corpo feminino transgressor e transgredido, assujeitado, e porque não, consagrado à atividade sexual.

A feminilidade é motivo de interesses e preocupações de escritores e filósofos, em virtude da mulher oscilar entre dois comportamentos sexuais básicos: *As Evas* e *as Marias*, que conforme Lins (2007), as *Evas* vivenciam sua sexualidade intensamente, são seres desejantes e desejadas, o *Eros* é o foco dessas mulheres, são consideradas corruptoras, emblema do pecado, da perdição, da tentação, da alienação masculina, ao contrário das *Marias* que abdicam de uma sexualidade intensa, (que só existe para a maternidade) sendo elas "redentoras" da sua sexualidade "maldita", representantes da salvação, da virtude, do amor fiel e absoluto.

Essa compreensão dualista da sexualidade da mulher já era suscitada por Freud que diz que na concepção masculina existem "duas imagens do feminino: a mamãe e a puta" por onde o homem "foge do desejo das mulheres, em proveito da Fêmea, ao mesmo tempo 'terrificante' e 'terrificada'".

E é entre as Evas que se encontram as personagens em análise de *Justine ou Os Infortúnios da virtude* e de *A Polaquinha*: *Julieta* e a Polaquinha. Ambas vivenciam a completude de sua sexualidade, enfrentando repressões personificadas pelas religiões patriarcalistas.

2. TRANSGRESSORAS

Em *Justine ou Os infortúnios da virtude*[3], Sade relata a história do processo sexual de duas irmãs, Justine e *Julieta*, opostas em personalidade e nas escolhas sexuais, uma vive para Thánatos e a outra para Eros. Justine escolhe como caminho a virtude, a renúncia ao sexo, ao passo que sua irmã *Julieta*, opta pelo caminho de uma sexualidade intensa, do crime e da prostituição, oferecendo seu corpo como objeto com o propósito de se inserir na alta sociedade. "[...] ela se tornou aos quinze anos numa mulher possuidora de título nobiliárquico, com uma renda superior a mil libras, portadoras de jóias caríssimas, duas ou três casas no campo e em Paris," [4]

Já em *A Polaquinha*, Dalton Trevisan traça o percurso erótico de uma mulher que transgride todas as normas das interdições sexuais desde a descoberta de sua feminilidade. "- E

[3] Embora Justine seja a protagonista desta obra em particular, neste trabalho, concentrar-se-á a análise somente na personagem Julieta.
[4] SADE. 1968, p.21.

mulher preta, João? Tem seio preto?/Ao seio não me referia. A dúvida mesmo era: 'E preto, João? Tem pênis preto? '" [5]. Partindo deste tipo de dúvida, *Polaquinha* se descobre aos poucos como mulher, conhece o primeiro namorado e segue homem a homem, na descoberta de um mundo masculino.

Num universo de preceitos masculinos em que ambas personagens transitam transgredindo interdições sexuais e quebrando *tabus* patriarcais, *Julieta* e Polaquinha encarnam Evas e Liliths, consagradas a ininterrupta transgressão dos interditos sexuais, seja numa busca pela ascensão social ou degustação dos *prazeres da carne*.

A transgressão dos interditos dentro das obras em destaque tem se a entrada no reino do *sagrado*, já que a completa continuidade do ser está para além das existências organizadas pelo universo profano do trabalho. E nada mais profano, dentro de uma perspectiva cristã do que a prostituição.[6]

2.1. A CONSAGRAÇÃO DA PROSTITUIÇÃO: INICIAÇÃO

A prostituta sagrada era uma mulher humana que incorporava a deusa do amor. Representava a sexualidade feminina, sendo reverenciada; existindo como uma conexão entre a espiritualidade e a sexualidade. "A deusa do amor e a prostituta sagrada são dimensões do princípio de Eros. A deusa e a prostituta sagrada são arquétipos e, por isso, não podem ser integradas totalmente; apenas aspectos parciais chegam à consciência." [7]

Depois da dinâmica patriarcal sobre o corpo feminino retirou-se o aspecto sagrado do corpo da mulher que foi rechaçado, agregado ao demoníaco, ao pecado. Logo, a deusa deixou de ser venerada.

O primeiro aspecto a ser analisado é o da iniciação sexual, que constitui como um dos fatores relevantes na sequência das narrativas. Na obra sadeana em destaque, a iniciação de *Julieta*, dá-se depois de:

> Terminado o sermão, a novata foi apresentada às suas companheiras, e em seguida foi-lhe indicado seu quarto e no dia seguinte suas primícias foram vendidas. Em apenas quatro meses a mesma mercadoria foi, sucessivamente vendida a oitenta pessoas, e todos a pagaram como se ela ainda fôsse virgem...[8]

[5] TREVISAN, Dalton. 1985, p.11

[6] Dentro da perspectiva sagrada cristã, todo pecado, se resume no princípio da prostituição, que é a corrupção do corpo, que é morada do sagrado. Em Êxodo há advertências a adoração de outros deuses, que dentre outros pecados era visto como adultério, encaixados como profanação do santuário divino: O corpo. V. Bíblia de Estudo Pentecostal, 1995, p. 1921

[7] FEUERSTEIN, Georg. **A sexualidade sagrada**, Siciliano, 1994. Apud LINS, 2007, p.16.

[8] SADE, 1968, p.24

A virgindade como referencial da pureza do corpo feminino, é quebrada no ato sexual, quando este ato ocorre dentro da conjuntura patriarcal, a do casamento, essa transgressão é legitimada, porém, a transgressão ao corpo feminino dada em circunstâncias semelhantes à de *Julieta*, o interdito transgredido jamais se legitimará.

Na perda da virgindade o corpo de *Julieta*, é duplamente violado, primeiro pelo ato sexual em si, segundo pela prostituição. A iniciação sexual em Sade não possui o caráter romântico comum a obras consagradas do século XVIII, como por exemplo, *Julie* de Rousseau, que valoriza dogmas próprios do século das Luzes, tendo uma heroína que é virtuosa e sentimental. Esse paradigma virtuoso é quebrado dentro da obra sadeana em análise, quando a personagem *Julieta* demostra desde cedo seu desejo de ultrapassar os limites da moral e da sexualidade impostas no século XVIII:

> [...] *Julieta*, encantada por ser dona de si mesma, tentou por um momento comover Justine mas, vendo que nisto não teria êxito, pôs-se a repreendê-la ao invés de consolar. Disse-lhe que era uma bêsta e que, com a idade e o aspecto que tinham, não havia exemplo de jovem alguma que tivesse morrido de fome. Citou-lhe o caso da filha de um de seus vizinhos, a qual, tendo fugido da casa paterna, era agora mantida ricamente por um grande proprietário e vivia faustosamente em Paris. Justine tinha horror a êste exemplo pernicioso, e dizia preferir morrer a segui-lo; e decididamente recusaria morar com sua irmã logo que a visse disposta a um gênero de vida tão abominável como sôbre o que *Julieta* lhe fazia o elogio.[9]

No fragmento citado tem-se a demonstração da pulsão transgressora de *Julieta* na utilização de seu corpo como ingresso social. A concepção de transgressão do interdito sexual, como meio para obtenção de recursos está bem explícita na fala de *Julieta*, quando a mesma sugere que a idade e o aspecto físico são fatores preponderantes para a ascensão social. Logo, no uso do corpo como ferramenta de trabalho à garantia da subsistência, ressaltando que Sade, evoca dentro do discurso desta personagem, muito mais o desejo de ascensão social, que é posta como uma necessidade indispensável para a vida dessa corruptora.

Em Sade a iniciação sexual aparece como um processo intimamente ligado a profissão sexual, em Trevisan, a Polaquinha dá seus primeiros passos de modo diferente, mas não menos transgressor: a perda da virgindade em *A Polaquinha* está estreitamente vinculada a uma idealização romântica do sexo, não como um ato corporal em si, mas como o "fazer amor", atrelado a sentimentos:

> Ia todo dia ao hospital. Doar sangue, só para me ver. Gostava dele, mas o João não podia esquecer.
> [...]

[9] SADE, 1968, p.20

> Me emprestou livrinho pornográfico. Todo ilustrado. Eu via e sonhava. Não queria ler perto dele. Brincava com o dedinho. Pelo desgracido João é que eu gemia. Não agüentei mais. Ao João escrevi: "Venha morrendo de saudade." Jantamos, fiz que bebesse todo o vinho. Insisti muito, ele concordou com o hotel. No mesmo quarto, não é que pediu duas camas? Beijinhos e carinhos. Ele não queria que tirasse a roupa na sua frente. Batalha de duas ou três horas: única vez que ficou nua.
> Queria casar primeiro. Esperar mais um pouco. Se eu engravidasse? A mãe dele soubesse, morria de desgosto. Podia doer. Até que consegui, já cansada, cheia de raiva. Bem que foi uma droga: só dor, nenhum gozo. Então era isso?
> Ele acabou, levantou, foi para o banheiro. Eu ali jogada, um trapo imundo no canto. Quando voltou, a mão ossuda no peito:
> - Você não é mais pura. Não é mais virgem. Nunca foi.
> Só não chamou de puta, palavra muito forte. Se com ele não casasse, quem mais? Que outro iria me querer? E agora, só por obrigação, me aceitava. Assim terminou o glorioso fim de semana.[10]

Mesmo sendo um sujeito desejante pelo prazer, Polaquinha quer que sua primeira vez seja com o João, pois acredita amá-lo. Sua primeira vez, não poderia ser com outrem. Nota-se, porém, que mesmo sob influência de princípios românticos, a personagem infringe os padrões morais sexuais, antes mesmo do ato sexual.

A leitura de livros pornográficos, que segundo Maingueneau (2010), estava até pouco tempo atrás dentro de um universo exclusivo do homem; A masturbação masculina, já é cercada de *tabus*, a feminina então, é inadmissível na conjuntura patriarcal onde está imersa a protagonista. Mas a transgressão mais significativa dentro da obra como um todo é a investida inicial, para que o ato sexual, assumindo uma postura ativa, que normalmente é um comportamento masculino.

Na *Polaquinha* a transgressão está demarcada pela liberdade sexual da personagem, já que a protagonista usa o corpo como instrumento de prazer num primeiro plano. Mas em sua iniciação sexual, Polaquinha é objeto do namorado: "Ele acabou, levantou, foi para o banheiro. Eu ali jogada, um trapo imundo no canto". A presença do vocábulo *imundo* remete a própria condição da personagem dentro de valores cristãos, sendo complementada pela fala da figura masculina e patriarcal que é o João: "- Você não é mais pura. Não é mais virgem. Nunca foi." Os conceitos de puro e imundo, de Maria e de Eva, voltam a se antagonizarem. E é só depois do defloramento que *Julieta* e Polaquinha se inserem no imo da imundícia.

O prazer feminino ainda é uma questão obscura, as interdições perduraram através dos costumes e condutas morais firmados no decorrer da história. Ao perverter a ordem estabelecida pelo código moral social, as personagens são postas à margem e incluem-se no espaço imundo dos valores dispostos para a existência sexual feminina.

[10] TREVISAN, Dalton. 1985, pp. 19-20.

Segundo Foucault entende-se por código moral o comportamento dos indivíduos relacionados às regras e aos valores que lhe são impostos:

> [...] designa-se, assim, a maneira pela qual eles se submetem mais ou menos completamente a um princípio de conduta; pela qual eles obedecem ou resistem a uma interdição ou a uma prescrição; pela qual eles respeitam ou negligenciam um conjunto de valores; o estudo desse aspecto da moral deve determinar de que maneira, e com que margens de variação ou de transgressão, os indivíduos ou os grupos se conduzem em referência a um sistema prescritivo que é explícita ou implicitamente dado em sua cultura, e do qual eles têm uma consciência mais ou menos clara. Chamemos a esse nível de fenômeno a "moralidade dos comportamentos".[11]

A iniciação sexual compreendida de modo antropológico trata-se dentro das narrativas como um relevante processo, ou série de processos de natureza ritual, que efetivam e marcam a promoção de indivíduos a novas posições sociais. *Julieta*, assim como a Polaquinha, após perderem a sacralidade de seus corpos, elas são incorporadas à comunidade adulta e exercem funções sociais determinadas, no uso que agora fazem de seus corpos como instrumento de trabalho, e/ou prazer, até então reservados a indivíduos adultos e produtores dentro de uma economia.

3. O ASSUJEITAMENTO DO CORPO:

As obras apreciadas evidenciam a sexualidade feminina, seja como, de um corpo consagrado à prostituição, como foi posto antes como um processo transgressor de *tabus* patriarcalistas. Apresenta indivíduos assujeitados aos Aparelhos Ideológicos de Estado[12] – AIE - Moral, Religioso, Econômico e Social.

O assujeitamento do corpo das personagens aos Aparelhos Ideológicos de Estado de todas as ordens coexiste num ponto de bifurcação; a prostituição e a transgressão desse corpo, que é "atravessado" pelos Aparelhos de Estado presentes em *Justine* e *A Polaquinha.*

Num Estado capitalista, as relações de produção implicam divisão de trabalho, assignação de um lugar na produção, lugar que só pode ser um, específico para cada ator e que deve ser reconhecido como necessário pelos outros autores em jogo.

A sociedade é fundada no modo de produção, subjugando os sujeitos sociais. *Julieta* e *Polaquinha*, não são sujeitos em si, não são consideradas em sua subjetividade, mas são vistas como engrenagens das relações de produção, cujo corpo é instrumento de trabalho e produção. De modo simples, pode-se afirmar que dentro da cadeia de produção, a prostituição está

[11] FOUCAULT, 1984, p.26
[12] Doravante, AIE.

inserida no segmento de prestação de serviços, importante para o equilíbrio social da economia.

Na época de Sade, a Revolução Francesa, teve como objetivo o resultado não apenas de transferência de poder de Estado da aristocracia feudal para burguesia capitalista – comercial, a quebra parcial do antigo Aparelho de Estado e sua substituição por um novo. O que não fez cessar o ataque ao Aparelho Ideológico de Estado – AIE religioso: A Igreja. Exemplo disso são as críticas de Sade à Igreja, que sempre ao falar dela, usa um tom irônico, deixando explícito o oximoro dos dogmas da Igreja, que em *Justine ou Os infortúnios da virtude*, é ao mesmo tempo responsável formação e corrompimento da educação moral:

> Apesar disso, tinha recebido a mais brilhante educação possível. Filha de um grande comerciante da Rua Saint-Honoré tinha sido educada com a sua irmã, três anos mais jovem do que ela, em um dos melhores conventos de Paris, onde não se lhe recusaram, nenhum mestre, nenhum bom livro, nenhum talento.[13]
>
> [...]
>
> Ainda jovem arruinou três embaixadores, quatro grandes proprietários de terra, *dois bispos*[14] e três cavalheiros da ordem do rei.[15]

A Igreja no século XVIII, não atuava somente como Aparelho religioso, mas detinha poderes de várias esferas sociais, ela era o próprio Aparelho Ideológico de Estado Escolar, ficando a ela a função de co-educadora junto com a família.

No período representado a Igreja é o AIE mais poderoso, pois englobava diversos atributos de outros AIE, como o sistema moral e escolar. No trecho citado acima, a formação de *Julieta* é dada pela instituição da Igreja que é o convento, contrastando com a Igreja apresentada no segundo trecho, onde aparecem "dois bispos" usufruindo dos prazeres carnais. Neste mesmo trecho Sade recorre a vários segmentos da sociedade: Os embaixadores remetendo ao Estado, os grandes proprietários de terra à burguesia, os bispos aludindo ao Clero e os cavalheiros à Monarquia. Aparelhos Ideológicos presentes na época em que o romance fora escrito.

Althusser (2010) coloca em sua tese sobre os aparelhos ideológicos de Estado que dentro das relações de produção existe necessariamente uma divisão do trabalho que atribui a cada ator um lugar, que deve ser reconhecido como necessário pelos próprios autores e a sociedade. Quando um agente se reconhece como sujeito, e é como *Julieta* se vê depois da morte dos pais, "encantada por ser dona de si mesma" ela se sujeita ao que é denominado de *Sujeito Absoluto* por Althusser, que a depender da ideologia, esse lugar absoluto é ocupado por

[13] SADE, 1968, p.19.
[14] Grifo nosso.
[15] SADE, 1968, p.26.

entidades abstratas ou não. Que em *Justine ou Os infortúnios da Virtude* é dispersa em toda sociedade. E Sade em sua obra representa de forma irônica essa sociedade cujos valores preponderam sobre o corpo manipulando-o. Foucault (1984) em suas análises, diz que existe uma dialética que envolve componentes de segurança e de prazer produzidos para cada corpo e em cada relação social:

> Se no início algumas vêzes *Julieta* tinha rebaixado à natureza, depois esqueceu completamente as leis naturais: buscas criminosas, prazeres vergonhosos, devassidão, e vícios ocultos, gostos escandalosos e estranhos, fantasias humilhantes, tudo isto, por um lado, fruto do desejo de fruir sem arriscar a saúde, e, por outro, uma saciedade perniciosa que ao ferir a imaginação só a deixa expandir-se por excessos e saciar-se de depravações..."[16]

As relações sociais são refletidas no ato sexual, e partindo delas é possível perceber não apenas a historicidade da antiga vontade de dominar o próprio corpo, mas em fundamental, o corpo alheio, para elaborar prazer para si. Nota-se *Julieta* "rebaixando à natureza", buscando o prazer em todas as suas formas, dominando o corpo alheio e sendo dominada.[17]

O domínio do corpo, em *Julieta* é concretizado pelos Aparelhos Ideológicos de Estado Cultural, e Econômico que de acordo com Foucault a partir dos modos de subjetivação, a sociedade impõe uma "'forma homem' não é nem melhor nem pior que as suas antecessoras. Pois, com efeito, esta forma, tal como havia sido a "forma Deus" [18], é específica em relação à sua época," elaborando os anseios, limites e potencialidades de cada um

Agora considerando *A Polaquinha* de Trevisan, tem-se Aparelho Ideológico dominante familiar, que atua até certo ponto da narrativa como regulador da sexualidade da protagonista.

> [...]
> Correndo toda hora ao banheiro.
> — Estou me esvaindo...
> De novo, *minha irmã*:
> — Agora você sabe. O que é moça. Daqui a um mês. Todo mês.
> Me ensinou a usar a toalhinha. Esquecida horas no banheiro, lavando, lavando. Para a *mãe* não ver.
> [...]
> Abri-lhe a camisa, achei um cabelo crespo no peito. Um olho nele, outro na *mãe* dormindo. Se ela acorda, já pensou?[19]

Desde o sinal de seu amadurecimento biológico, a *Polaquinha*, é enquadrada num ritual de sujeição do corpo. A irmã mais velha exerce a priori o papel de orientadora da sexualidade.

---

[16] SADE. 1968, p.24.
[17] O ato sexual, dentro da concepção foucaultiana trata-se de uma luta de forças, não estritamente físicas, mas de posicionamentos sociais, efetivamente uma luta de poderes. V. *Não ao sexo rei*. In: Microfísica do Poder (1979)
[18] FOUCAULT. 1979 apud Sant'Anna. 2005, p. 2.
[19] TREVISAN, Dalton. 1985, pp. 5-7.

Mas a preocupação da *Polaquinha* é com a mãe, desde sua menarca[20] até seus primeiros passos no meretrício. A importância da mãe é latente na narrativa, pois esta personifica dentro do conto, o Aparelho Ideológico de Estado Familiar, em suma ela é evocativa da moral no consciente e inconsciente da protagonista. Toda vez que *Polaquinha*, se coloca como sujeito desejante do sexo, a figura maternal é rememorada.

O patriarcalismo como segmento social, atua dentro da obra trevisaniana em destaque, como Aparelho Ideológico e Repressivo de Estado Moral e Social, pois é co-responsável pela formação do que Foucault irá denominará como "Sujeito ou agente Moral" que é uma antologia histórica em relação às atitudes éticas do homem. Sendo esta ética compreendida como conjunto de valores e juízos de apreciação referentes à conduta humana partindo da noção do bem e do mal, podendo ser, portanto, entendida como os preceitos morais em vigor.

Importante dentro da lógica de assujeitamento do corpo feminino é que a mulher pode sim, reafirmar valores patriarcais, já que nos primeiros anos de vida e até a posteridade, elas são mais presentes na educação dos filhos. Sendo, portanto, elas as co-responsáveis pela introjeção de valores patriarcais. Na tese proposta por Althusser os sujeitos são "atravessados" pela ideologia, no caso, a mulher, a mãe da *Polaquinha* acredita ser fonte de um dizer, quando apenas de fato reproduz uma ideologia patriarcal.

O primeiro relacionamento da protagonista vem muito atrelado ao conceito de pecado. Mostrando uma *Polaquinha* que é também assujeitada a outro Aparelho Ideológico, que não exclui o da Moral, antes o complementa; O Aparelho Ideológico de Estado Religioso:

> O seio aflorando, o biquinho doendo - de sete novenas fiz promessa.
> - Meu Deus, me acuda. Se aperto o biquinho, sai leite?
> O primeiro namorado, sabe o quê? Ah, o beijo único na boca. Já era pecado: duas línguas na boca. Me abraçava, eu tremia de gozo. Tanto medo:duro, grande, furando a calça. [21]

A noção de que a sexualidade feminina seja um opróbrio, é novamente posta na sentença do *seio aflorando*, que não é só o seio que aflora, mas uma mulher. O AIE religioso contribui para o posto negativo do corpo feminino, que é geralmente posto como pecador. Entra em cena Eva. A atuação dos padrões morais para sexo estabelecidos pelo AIE religioso, tudo está internalizado como pecado: O beijo de língua, o gozo. Um mundo erótico se

[20] A menarca é o limite entre a infância e a vida adulta, do ponto de vista biológico, é quando passa a poder ter filhos e formar uma família. Já sob o aspecto cultural, é o cumprimento de uma etapa, quando passa a ser vista como uma mulher em potencial, e não mais como criança. É um período de transição, com várias modificações importantes que se traduzem em 3 áreas: o biológico, o psicológico e o social.
[21] TREVISAN, Dalton. 1985, p. 6.

apresenta para a protagonista, que seduz ao mesmo tempo em que provoca medo "duro, furando a calça".

Os AIE são interdependentes, não atuam de maneira isolada, eles afirmam uns nos outros e conjuntamente uma ideologia. A moral e a religião configuram-se dentro das narrativas, uma conjuntura patriarcal, que ao mesmo tempo em que reprime a sexualidade da mulher, a empurra para a prostituição, quando nega a ela os subsídios necessários para uma existência digna, ou no ambiente social ascendente. Este meio social está firmado sobre a economia, que segundo Althusser sustenta e determina as instâncias e a ideologia, pode-se então aplicar esse modelo à prostituição representada em *Justine* e em *A Polaquinha*.

4. CONSIDERAÇÕES

Na sociedade ocidental, a sexualidade não se trata simplesmente do processo que garante a reprodução da espécie e não é somente algo que dê prazer e gozo. Mas que segundo Foucault "O sexo sempre foi o núcleo onde se aloja, juntamente com o devir de nossa espécie, nossa 'verdade' de sujeito humano" [22] e a partir do cristianismo houve toda uma insistência sobre os segredos e a importância da carne, não apenas como *modus* de proibir o sexo ou de afastá-lo do desejo, mas ligando a sexualidade inerte a um parâmetro de salvação do corpo e da alma. O sexo nas sociedades cristãs tornou-se algo que precisava ser efetivamente controlado e transformado em discurso. Logo toda tematização da sexualidade feminina é um discurso ligado a parâmetros morais e religiosos.

Têm-se duas transgressoras, que provam no decorrer das tramas, o fruto proibido do pecado constantemente. As personagens, cada uma representante de uma episteme, representam os saberes instituídos à sexualidade feminina transgressora. Atingidas por Aparelhos Ideológicos de Estado, *Julieta* e *Polaquinha* são "atravessadas" por uma ideologia capitalista e patriarcal, que domina, segrega, condiciona e manipula o corpo feminino e a prostituição. Há nas obras referidas um enfoque da liberação corporal, "da ordem tecnocientífica reunida à economia de mercado que aposta na transformação de todas as práticas em experiências de busca de prazeres ilimitados." [23]

Essas literaturas destacadas, são transgressoras por elaborarem prerrogativas masculinas ao corpo feminino que em tempos remotos e por que não, na atualidade seriam prazeres aos quais as mulheres furtivamente experimentariam sem o aval bíblico. Sade e Trevisan constroem personagens cuja tendência é o arrependimento dos prazeres não vividos.

[22] FOUCAULT, M. 2010, pp. 229-230
[23] SANT'ANNA. 2005, p.5.

E é esta busca de prazer que subjuga *Julieta* e *Polaquinha*, como sujeitos, ao fim das narrativas, pois viram que "(fruto) da árvore era bom para comer, e formoso aos olhos, e de aspecto agradável; e deu ao seu marido" [24] assim como fez Eva ao dar o fruto proibido a Adão: o Sexo.

Referências:

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado: Nota sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado.** Trad.: Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro — Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

BATAILLE, Georges. **O erotismo.** Trad.: Cláudia Fares – São Paulo: Arx, 2004.

CHARAUDEAU, Patrick.; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso.** Coordenação de trad.: Fabiana Komesu - 2ª ed. – São Paulo: Contexto, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso.** Trad.: Laura Fraga de Almeida Sampaio – 18ªed. - São Paulo: Loyola, 2009.

_____. **Microfísica do Poder**.Org e Trad.: Roberto Machado — São Paulo: Edições Graal, 2010.

_____. **História da sexualidade I**: **A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2003.

_____. **História da sexualidade, II: o uso dos prazeres**. Trad.: Maria Thereza da Costa Albuquerque — 9ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

_____. **História da sexualidade, III: o cuidado de si**. Trad.: Maria Thereza da Costa Albuquerque – 6ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

LINS, Regina Navarro. **A cama na varanda: arejando ideias a respeito de amor e sexo: novas tendências.** 2ª ed. – Rio de Janeiro: BestSe*ller*, 2007.

MAIGUENEAU, Dominique. **Discurso literário,** trad.: Adail Sobral – São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **O Discurso pornográfico,** trad.: Marcos Marcionilo. – São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PAIVA, Vera. **Evas, Marias, Liliths... As voltas do feminismo**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

SADE, Marquês de. **Justine ou Os Infortúnios da Virtude.** Trad.: D. Accioly – 2ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Saga, 1968.

[24] Gênesis. Cap.3, vers. 6-7.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi. "Transformações do corpo: controle de si e uso dos prazeres". In: RAGO, M.; ORLANDI, L. B. L.; VEIGA-NETO, A. (orgs.). **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

STAMPS, Donald C. Padrões de Moralidade Sexual In: **Bíblia de Estudo Pentecostal**, trad.: Gordon Chown — Rio de Janeiro: CPAD, 1995.

TREVISAN, Dalton. **A polaquinha.** 4ª ed. — Rio de Janeiro: Record, 1985.

MASCULINIDADES (IM)POSSÍVEIS: CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE EM (DES)ARTICULAÇÃO COM A POLÍTICA NACIONAL DE ATENÇÃO INTEGRAL A SAÚDE DO HOMEM

SILVA, Alessandra Dartora da[1]
SEFFNER, Fernando[2]

Eixo Temático: Corpo, gênero, sexualidade e saúde

Resumo: este trabalho busca discutir alguns (des)encontros entre cultura, gênero, masculinidades e saúde, que acontecem no âmbito de uma (des)articulação com a Política Nacional de Atenção Integral a Saúde do Homem. Constitui-se como tema de investigação de doutorado, e visa conhecer o itinerário pregresso de agravos de saúde de homens a partir do atendimento realizado no Hospital de Pronto Socorro de Porto Alegre. Hospital de referência para atendimento de urgência e emergência, acidentes de trânsitos, ferimentos por arma de fogo e/ou arma branca, entre outros. Estas são agravos de saúde que configuram a segunda causa de mortalidade masculina no país. Em virtude da elevada taxa de mortalidade masculina é apresentada a Política Nacional de Atenção Integral à Saúde do homem que propõe a articulação entre os diferentes níveis de atenção e gestão, além de considerar as questões sociais, culturais e de gênero.

Palavras-chave: masculinidades, saúde, política pública

Abstract: his paper discusses some (mis)matches between culture, gender, masculinity and health, which occur within one (un)coordination with the National Policy for Integral Attention to Men's Health. It serves as a research topic for a doctorate, and seeks to know the route of previous health problems of men from the services provided at Emergency Hospital of Porto Alegre. These are health disorders that make up the second leading cause of male mortality in the country. Due to the high male mortality rate is presented the National Policy on Integrated Healthcare Man proposes the articulation between different levels of care and management, and consider the social, cultural, and gender issues.

Key words: masculinity, health, public policy

I – Políticas de cuidado do homem têm história

Temos a promulgação da nossa Constituição democrática em 1988 e a constituição do Sistema Único de Saúde (SUS) na década de 1990. E somente no ano de 2009 o Ministério da Saúde lança a Política Nacional de Atenção Integral a Saúde do Homem (PNAISH), estabelecendo diretrizes para o cuidado à saúde da população masculina (BRASIL, 2009). O processo de construção e reconstrução dos modelos de assistência à saúde de âmbito nacional

[1] Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, professora do Centro Universitário Metodista IPA, Porto Alegre.
[2] Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, currículo disponível em http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4782182T9

tem início na década de 30, a partir da industrialização. Inicialmente, a assistência à saúde foi organizada para trabalhadores da indústria, com carteira assinada, que descontavam aposentadoria e assistência médica do salário, através das caixas de aposentadoria e pensão. Tinham direito à assistência médica e aposentadoria, e também com esse sistema se garanta a manutenção e a reposição da força de trabalho na época de desenvolvimento industrial. A organização da assistência à saúde é compatível com o momento vivido pelo país, articulando interesses políticos, econômicos e sociais. A elaboração da assistência médica teve como 'público alvo' trabalhadores da indústria, indiretamente destinada aos homens, pois os trabalhadores eram majoritariamente do sexo masculino, no entanto não se referia ao cuidado de si, mas a manutenção da força de trabalho, um cuidado a saúde curativo (SILVA, 2008).

Os dados epidemiológicos são utilizados para identificar as necessidades de saúde da população, bem como elaborar políticas e programas de atenção em saúde. A elaboração de políticas e programas de saúde tem o intuito de desenvolver ações em saúde que atendam a estas demandas incidindo diretamente sobre os dados epidemiológicos. As políticas são voltadas para determinadas patologias e/ou para determinado segmento populacional. Depois de estabelecida a assistência médica aos trabalhadores no país, a próxima prioridade foi a elaboração de ações em saúde que reduzissem a mortalidade materno-infantil que visava a atender gestantes e crianças – durante muitos anos a saúde pública estava voltada a vacinação infantil e ao atendimento no pré-natal. Gradativamente, com a implementação do SUS, vários programas e políticas são criados para reduzir a incidência e a prevalência de determinadas patologias, tais como HIV/AIDS, tuberculose, hanseníase, diabetes, hipertensão arterial, a eliminação da desnutrição infantil, a saúde da criança, a saúde da mulher, a saúde do idoso, a saúde bucal e a promoção da saúde em geral. Os homens iniciaram sendo alvo das ações em saúde e posteriormente foram cedendo espaço a outros grupos populacionais, a outras patologias. Os homens são contemplados nas ações em saúde, mas sem ser o foco principal ou sem ser denominados e indicados como alvo. Indiretamente é claro que estavam presentes, pois a tuberculose, a hanseníase, a diabetes e a hipertensão arterial acometem tanto homens quanto mulheres. Na política de HIV/AIDS as primeiras campanhas de prevenção eram voltadas para homens gays, mesmo sem denominá-los. Eram, então, visibilizados os homens que constituíam os "grupos de risco" ou aqueles que praticavam os "comportamentos de risco", recortes esses que se referem a determinados modos de ser homem, e que não se traduziam em uma política específica que se destina 'ao homem'.

Pode-se dizer que a saúde do homem tenha sido pensada com enfoque universalista, em virtude da posição ocupada por alguns homens e de algumas formas de comportamento

masculino, valorizando atributos de força e competitividade, ou talvez os homens por terem sido sinônimo de humanidade, o que os deixa fora do alvo de ações em saúde específicas. Ao contrário, as mulheres, as crianças e, atualmente, os idosos são recortes do todo e recebem atenção especial (MEYER, 1999). A masculinidade é a norma de gênero, em situação invisível, por muito tempo ela não precisou – e não precisa – falar de si. No entanto, agora é proposta a PNAISH na qual 'Ele', 'O Homem', é o foco dos investimentos e intervenções (SILVA, 2008). A PNAISH estabelece o cuidado a saúde do homem como uma prioridade de governo. A agenda da saúde analisa, discute e propõe a construção de normas e diretrizes para subsidiar a elaboração de ações em saúde para atender especificamente uma demanda nacional, ou seja, a saúde do homem. A PNAISH estabelece como prioridade elaborar estratégias para atrair este público para os serviços de saúde, bem como elaborar ações em saúde destinadas a atender os agravos desta população masculina. Por que isto esta acontecendo? Conforme Ruy Laurenti, Maria Helena Jorge e Sabina Gotlieb (2005), os tradicionais indicadores de saúde brasileiros apontam uma taxa de mortalidade maior para os homens do que para as mulheres em praticamente todas as idades e quase todas as causas de morte. Também a expectativa de vida ao nascer é maior para as mulheres do que para os homens, uma diferença que vem aumentando com o passar dos anos. Na década de 1980, essa diferença girava em torno de cinco anos a favor das mulheres, sendo que, em 2001, se elevou para oito anos, além de apresentar algumas diferenças regionais (SILVA, 2008).

Outros dados apontam para uma situação em que as mulheres procuram mais os serviços de saúde; predominam os atendimentos a mulheres e crianças; as mulheres adoecem mais e têm um maior número de internações hospitalares do que os homens. Utilizando os dados epidemiológicos podemos fazer uma leitura de que as mulheres, culturalmente consideradas mais frágeis, adoecem mais; no entanto, a mortalidade masculina é maior em todas as idades. Pode-se pensar que, de algum modo, os homens não estão se beneficiando com os avanços em saúde? É possível imaginar que as questões relativas à saúde e às doenças não sejam prioritárias na construção das masculinidades? Além disso, será que o aumento das exigências do mercado de trabalho e da vida atual, como o aumento da competitividade, exigências de qualificação e dificuldade de acesso à assistência à saúde, podem estar interferindo no cuidado ou não da saúde dos homens? Os homens são mais vulneráveis as situações de adoecimento? (SILVA, 2008). A idéia é de poder 'pausar' cenas do cotidiano, situações vividas, especificamente por homens na construção de seus corpos, gênero, sexualidade e saúde, e analisar os encontros e as divergências, destes, com os homens construídos, ou a quem está endereçada a PNAISH. Que corpos importam para esta política?

Que corpo é esse pensado, fabricado, descrito pela saúde? Por que importam? A quem importam? Por que hoje os corpos de homens se constituem como uma prioridade de governo? Por que se deseja construir corpos masculinos saudáveis? Os corpos masculinos não são saudáveis? Que modos de ser homem são possíveis para a saúde do homem? Que modos de ser homem são possíveis? Que homens ela interpela? Quais serão os efeitos desta política? Como construir corpos masculinos saudáveis?

II – Cara ou Coroa? Coroa! Em cena as intenções da PNAISH

Podemos observar que o próprio 'título' da política, se é que se pode denominar assim, se destina a saúde do homem, no singular, invocando um sujeito universal, considerando a sua materialidade biológica, da ordem da 'natureza'. Mas o texto da política também considera a existência de diferenças, o que denomina de "suas idiossincrasias e similaridades nos 5.564 municípios, 26 estados e Distrito Federal (BRASIL, 2009, p.03), estabelecendo um referente, mas assumindo que existem 'idiossincrasias', diferenças em virtude do extenso território nacional, articuladas a questões sociais, culturais, econômicas, ambientais e regionais. De modo que ao considerar a relação causal entre corpo, gênero e sexualidade, mantendo o corpo biológico como referente, que apresenta uma determinada anatomia e estabelece um gênero e uma sexualidade: o efeito é uma 'normatização' os corpos. Isto confere um caráter reducionista aos modos de vida e aos comportamentos, mantendo os argumentos e as construções justificadas autorizadas e legitimadas a partir de uma ordem 'natural', que estabelece modos de ser e agir, portanto sendo mais difíceis de serem modificados. Então, uma primeira brecha de pesquisa é tencionar e problematizar o paradoxo entre 'o Homem' singular e universal do título da política e 'os homens' múltiplos e contextuais que acessam os serviços públicos de saúde.

A política traz para o debate a compreensão da 'realidade'. No entanto, a realidade é produzida discursivamente, e a partir desta construção são acionados 'efeitos de verdade' que carregam sua intencionalidade. Neste caso a invocação da "realidade singular masculina" vem ser o referente, o determinante no processo de construção desta masculinidade, deste corpo e deste sujeito? Sim e não, o contexto pode contribuir para a construção de marcas nos corpos, mas existem corpos que inscrevem parcialmente e outros que escapam, desviam, transgridem. Ao acionar a 'realidade' são acionados elementos outros que interferem nas construções dos corpos e dos sujeitos; isso também produz certa imobilidade de perceber que as posições de sujeito 'homem' são variadas, múltiplas, inconstantes – e será que esse efeito desresponsabiliza o sujeito? Vitimiza o sujeito ou propõe uma mudança na sociedade para

cuidar do 'homem'? A saúde 'do homem' articula outros segmentos para o cuidado. Não cogito desconsiderar o contexto sócio-cultural-econômico, nem a gestão, a organização dos serviços, e as ações em saúde como fatores que devam ser acionados, pensados e mobilizados para a atenção a saúde do homem, na redução da vulnerabilidade dos homens. Porém, a Política evidencia que a saúde ou a não-saúde do homem não é por si só algo individual, mas coletivo, institucional e político. O processo de adoecimento sai do âmbito individual, privado, sendo reconhecido como um problema coletivo, portanto social, cultural e de gênero.

Diante deste cenário a PNAISH se apresenta com maior força, visto que ela coloca em cena vários elementos que estão em contínua articulação e intersecção como protagonistas do cuidado a saúde do homem. E traz estes engendramentos como algo que proporcionará benefícios não somente aos homens, mas também a toda sociedade, retomando o positivismo do pensamento moderno, e prejuízos caso não ocorra uma mobilização. Os homens se tornaram alvo de intervenções. Os homens durante muito tempo passaram à margem das preocupações e dos interesses da saúde. Atualmente apagam-se as luzes, acendem-se os holofotes e entra em cena 'a saúde do homem'. Os homens, na sua grande maioria, não buscam os serviços de saúde para consultas periódicas, não fazem exames de rotina, tampouco participam de atividades de promoção e prevenção da saúde. Desde modo 'eles' acabam procurando os serviços de saúde quando as alterações sentidas comprometem a realização de atividades do cotidiano, principalmente quando estes sintomas interferem no seu trabalho. Como este participante conta a sua história de reconhecer alterações no funcionamento do seu corpo, e a busca por cuidados:

> I: Eu estava sentindo alguma coisa, e meu irmão morreu por causa desse problema. P: Que problema? I: Próstata. Porque ele foi muito tarde para o médico. Quando ele foi, já não tinha mais cura. Aí, eu já fui adiantado, por medo, né! Hoje estou me curando. P: O que o senhor começou a sentir?I: Eu? Por causa desse troço, falta de urina, tinha que urinar muito seguido.P: O senhor sentiu dor, alguma coisa?I: Não. P: E quanto tempo, mais ou menos, levou desde que começou a sentir isso até procurar um médico? I: Um ano (Informante 7) (SILVA, 2008).

Esta demora em procurar os serviços de saúde faz com que os homens, quando o procuram, necessitem de atendimento especializado. Assim, tal demora "tem como conseqüência o agravo da morbidade pelo retardamento na atenção e maior custo para o SUS" (BRASIL, 2009). Outro objetivo da PNAISH é a melhor utilização dos gastos com saúde. No entanto, os objetivos não se limitam apenas a questões financeiras. O discurso da saúde considera 'o homem' como um corpo biológico, mas também reconhece a sua dimensão social e cultural, de gênero e sexualidade trazendo os traços de masculinidade como fatores que emperram, dificultam para o cuidado em saúde e consequentemente implicam em

sofrimento, não somente para si, mas para a família, além da sobrecarga financeira que este comportamento gera. A elaboração desta política aciona o direito a vida. O estado, também, aciona o poder de administrar a vida estimulando o autocuidado, estabelecendo modos de controlar o corpo, utilizando o bio-poder para garantir a manutenção e o desenvolvimento da própria vida, na sua interação com o sistema econômico, criando estratégias eficazes de controle. O direito a vida associado à preocupação de "esquivar-se da morte", pois a morte não é mais considerada uma fatalidade. A busca por controle da vida para evitar o adoecimento e a morte, estes passam a ser vistos como algo que saiu de controle, algo que escapou (FOUCAULT, 2007). A proposta da elaboração de ações em saúde nos diferentes níveis de atenção desde promoção, prevenção, diagnóstico, tratamento e reabilitação devem ser subsidiadas levando em consideração aspectos sócio-culturais, biológicos, comportamentais e institucionais para incidir sobre os principais agravos de saúde. Esta proposta política traz para 'o jogo' o corpo biológico, o comportamento social, os custos e a implicação desses modos de comportamento para todo o corpo social, para propor uma mudança de comportamento, para que a resistência ao cuidado se transforme em autocuidado. A bio-política da população propõe uma série de intervenções, que propõem mudanças nos modos de comportamento para garantir o direito à vida, ao mesmo tempo em que exerce uma função reguladora, disciplinadora visando garantir a ordem e o controle (FOUCAULT, 2007).

A vida dos homens "cai no campo de controle do saber e de intervenção do poder" (FOUCAULT, 2007, p.155). Na medida em que vários elementos são acionados e envolvidos, maior é o controle e a vigilância sobre estes comportamentos que escapam que transgridem que burlam a ordem e o controle. O direito a vida vai sucumbir ao direito individual e privado? A política de saúde do homem está propondo um investimento sobre os corpos, gêneros, sexualidades, saúde, sobre as maneiras de se alimentar, de se vestir, de morar, sobre todas as condições de vida, em todo o espaço de existência, no entanto a vida sempre escapa. Considerando a cultura com um espaço de construção de significados e como um campo de luta por representação, pode-se considerar que a PNAISH está propondo-se a travar uma batalha contra a construção social de algumas características de masculinidade, na construção dos corpos e sujeitos masculinos, com os modos de ser 'homem'? A saúde e a cultura são dois mundos supostamente articulados, mas operando de modos antagônicos? Os corpos e os sujeitos masculinos, alguns estão na contramão dos corpos saudáveis? Ou a saúde vai se aproximar da cultura para propor a construção de masculinidades compatíveis com o cuidado em saúde? Por que a maioria dos corpos masculinos não são interpelados pela saúde? A vida como objeto político e a saúde como um sistema que tenta controlá-la a partir da qual se

formulam afirmações de direito à vida, a saúde, a felicidade, a satisfação das necessidades, a assistência, ao aumento da expectativa de vida, será que isso é possível, ou impossível? Ou serão novos discursos e velhas práticas? Posso pensar que a política é contraditória, na medida em que, ela descreve um homem pautado no biológico, mas deseja a construção de um novo homem?

II – Cara ou Coroa? Cara! O discurso reverso

Recorremos à idéia de Popkewitz (apud Alfredo Veiga- Neto 2007, p.30) "mesmo ocorrendo 'coisas' no mundo, não é isso que importa. O que importa são as 'práticas lingüísticas dos campos disciplinares [...] que atuam através da produção de signos e de sistemas de significação'". Isso tem efeito em produzir sentidos e significados relacionados aos fenômenos nos campos sociais. É através do processo de significação cultural e sua socialização que damos sentido ao mundo. Nem sempre os sentidos que atribuímos são os mesmos em outras culturas e em outros momentos históricos, assim como numa mesma cultura e num mesmo contexto histórico os sentidos atribuídos por indivíduos situados em posições diferentes podem ser diferentes. Desta forma o corpo, o sexo e as masculinidades são práticas lingüísticas, significadas pela cultura através das quais vários elementos tais como condição sócio-econômica, étnico-racial, faixa etária, nível de escolaridade, local de moradia urbano, rural e/ou periferia, situação carcerária, deficiência física e/ou intelectual, crença ou religião, orientação sexual e identidade de gênero. Todos estes marcadores são acionados, estão em jogo e contribuem para formar os diferentes arranjos, as mais variadas configurações e possibilidades de existência. Estes arranjos e as condições de possibilidades, que conferem uma multiplicidade de condições de existência das masculinidades e dos modos de 'ser homens', também se dão na relação com os diferentes corpos masculinos, e na relação com corpos femininos. Sempre inacabados e em constante negociação, nas diferentes culturas, nos diferentes momentos da história. As sociedades criam, (re)produzem e (re)significam modos do que é ser homem e ser mulher, do que é feminino e do que é masculino. Atributos de masculinidade como força, virilidade, coragem, valentia, racionalidade, responsabilidade, capacidade para enfrentar problemas, capacidade de prover, são significados e representados na e pela cultura, imprimindo suas marcas nos corpos, mas também constroem identidades de gênero. Pensando que estas marcas construídas e impressas no corpo são acionadas e estão interagindo e/ou tencionando as relações sociais, tanto entre homens quanto entre homens e mulheres e também entre mulheres. É possível identificar elementos de força, paternidade, econômicos, drogas em articulação na construção de masculinidades possíveis.

> Uns são mais fortes, outros são mais fracos, uns têm mais pai, outros têm menos pai, têm muito a ver esta coisa. Um pai pode dar conforto para um filho, um pai pode dar tudo que o filho quer; se o filho quer, o pai dá, e um pai pobre, pobre não dá. Aí é onde entra o perigo... E bota o filho do pobre lá no meio, aí, ele não quer nem saber, não tem nada mesmo, no meio das drogas, no meio dessas coisas mal feitas, então, bota ele ali no meio, e ele não tem nada e vai. Agora, aquele que tem não vai. Ele tem tudo, não faltou nada. Acontecem muitas dessas coisas aí por causa da pobreza. Não é a pessoa que fez besteira, é a pobreza, fazer o que, não é? Não tem outra solução, não é?! Penso eu, não sei se é ou não é, mas é o que eu penso (Informante 4) (SILVA, 2008).

Os comportamentos de gênero são fatores determinantes e condicionantes de certos comportamentos que favorecem ou vulnerabilizam as condições de saúde, um comportamento masculino de agressividade, violência, excesso de coragem expõe mais ao risco de sofrer algum tipo de violência, se envolver em algum tipo de acidente seja com arma ou de trânsito, assim como não ter atitudes de promoção e prevenção em saúde. O sexo e a sexualidade entram em pauta nas mais variadas agendas tanto na área da saúde, quanto da educação, da mídia, da política entre outras. As identidades masculinas se constituem e são valoradas também pelo seu desempenho sexual, sua capacidade de reprodução, de sustento dos filhos. A saúde, ou a ausência dela, e a doença são situações de vida que podem alterar a construção destas identidades sexuais. Sendo assim, seria possível falar da saúde 'do homem', das masculinidades, sem falar de sexualidade? A sexualidade paira no ar, ela existe e está presente, disfarçada em vários gestos, falas, olhares, sensações. A sexualidade ocupa um lugar na saúde de regulação dos comportamentos sexuais, através das práticas de sexo seguro, associadas à redução dos riscos e as vulnerabilidades. Existem investimentos de várias ordens: a política de DST/AIDS, o planejamento familiar, a redução de danos. Os homens são alvo destas políticas, principalmente associação entre masculinidades e sexualidade, pela multiplicidade de parceiros/as, pela transgressão.

A interação destes múltiplos elementos, seus cruzamentos, atravessamentos, intersecções, convergências, tensões, rupturas, descontinuidades e divergências, vão fragmentando e multiplicando, vão construir masculinidades possíveis, algumas que seguem na mesma direção dos caminhos apontados pela saúde, outras que nem sempre seguem, outras que seguem, mas que em muitos momentos estão na contramão, outras que nunca seguem, sendo incompatíveis, contraditórias, (im)possíveis, portanto, em (des)articulação com a proposta política de atenção a saúde 'do homem', mas que são temporais inacabadas. A construção da representação de cuidado associado ao feminino é algo que é ensinado desde o momento em que se reconhece o sexo do bebê. Também produz efeitos de verdade e condições de possibilidade e posições de sujeitos, tanto nos homens quanto nas mulheres. Operar com este binarismo não é produtivo, no atual contexto social e epidemiológico. A meu

ver, faz-se necessário desconstruir este binarismo e construir novas representações de cuidado, ou (re)significar o cuidado, e principalmente o cuidado de si, ou o autocuidado. Eis que se coloca um grande desafio, problematizar o cuidado como feminino e o não cuidado como masculino, pois o binarismo não consegue capturar os desvios destas afirmações muito generalizadas, nem todas as mulheres se cuidam ou cuidam, assim como nem todos os homens não se cuidam ou não cuidam do outro, bem como invisibiliza as condições de possibilidade de existência deste ou de outro comportamento, as relações de poder, a política dos atos (NICHOLSON, 2000). A política articula elementos que lhe conferem força e poder quando questiona a vida os modos de vida, a manutenção da vida aliada aos benefícios econômicos e emocionais, mas 'Ela' apresenta tensões, por vezes parece ser contraditória na medida em que parece que o corpo é o que mais importa. As informações trazidas pela política 'do homem', expressam parcialmente o que acontece na vida, na saúde, nos corpos, nos gêneros e nas sexualidades. A saúde faz investimentos, busca determinar os destinos dos corpos, dos gêneros, da sexualidade e da saúde, no entanto, estes investimentos precisam ser constantemente reafirmados, tanto que atualmente vemos programas de televisão, rádio, revistas, outdoors roupas, sapatos, alimentos existe um mercado da saúde em ascensão, "Um trabalho pedagógico contínuo, repetitivo e interminável é posto em ação para inscrever nos corpos o gênero e a sexualidade "legítimos", poderia continuar pensando que a saúde ideal, também. O processo parece, contudo, sempre incompleto; ele demanda reiteração, é afeito a instabilidades, é permeável aos encontros e aos acidentes, ainda mais se tratando dos homens.

III – E agora, o que fazer? Como fazer? Procedimentos metodológicos

Faz-se necessário pensar nos procedimentos metodológicos que vão dar condições para viabilizar a execução deste processo investigativo que vai analisar as construções sociais de corpo, gênero, sexualidade e saúde vividas por homens em articulação ou desarticulação com a PNAISH. A pesquisa qualitativa constitui-se como uma estratégia de escolha, pois permite analisar as dimensões sociais, culturais, de gênero. A utilização de entrevista com roteiro semi-estruturado e o diário de campo como ferramentas para a construção dos dados para pesquisa, realizada com homens que forem atendidos no Hospital de Pronto Socorro de Porto Alegre. De outro lado, analisar o discurso e a operacionalização da Política e suas (des)articulações com as demais, através da análise da política e conhecer os modos de organização dos serviços de atenção em saúde que os entrevistados frequentam. Análise de discurso, análise institucional. CARA & COROA: com os três elementos usuários, políticas e os serviços, postos em articulação, iremos analisar o discurso da política e da instituição

(discurso da coroa, o discurso oficial) e o discurso dos usuários (discurso da cara, do reverso, da resistência, do não-oficial): buscar por rotas de colisão, por paradoxos, por brechas, por contradições; buscar também articulações, associações, potencializações, alianças entre o discurso da instituição e dos usuários.

Referências:

BRASIL. Ministério da Saúde (MS). *Política Nacional de Atenção Integral à Saúde Do Homem (Princípios E Diretrizes)*. Secretaria de Atenção à Saúde - Departamento De Ações Programáticas Estratégicas Brasília, Maio De 2009. Disponível em: < http://. Saúde.gov.br> Acesso em: novembro de 2009.

CECCIM, Ricardo Burg. *Invenção da saúde coletiva e do controle social em saúde no Brasil: nova educação e novos contornos e potencialidades à cidadania*. Estudos Universitários, Sorocaba, v.33, n1, jun. 2007.
FOUCAULT, Michael. *História da Sexualidade I: A vontade de saber*. 18ª ed. Rio de Janeiro, Edições Graal, 2007.

LAURENTI, Ruy; JORGE, Maria Helena Prado de Mello; GOTLIED, Sabina Lea Davidson. Perfil epidemiológico da morbi-mortalidade masculina. *Ciência e Saúde Coletiva,* Rio de Janeiro, v.10, n°1, p.35 – 46, jan/mar. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.

MEYER, Dagmar Estermann. Saúde da Mulher: indagações sobre a produção do gênero. *Revista O Mundo da Saúde.* São Paulo, ano 23, vol.23, n° 2,113-119, mar/abr.1999.

NICHOLSON, Linda. *Interpretando o gênero*. In: Revistas de Estudos Feministas. Vol. 2000.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares. p.23-38. In: COSTA, Marisa Vorreber (Org). *Caminhos Invesigativos I: novos olhares na pesquisa em educação.* 3ª ed. RJ: Lamparina editora, 2007.

SILVA, Alessandra Dartora da. Entre a saudade do passado e os desafios do presente: representações de velhice, saúde e doença entre homens. Porto Alegre: UFRGS, 2008. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008.

MULHERES E O VIRUS HIV: PREVENÇÃO DOS CORPOS

VON MÜHLEN, Bruna Krimberg
SALDANHA, Marília
DEWES, Diego
STREY, Marlene Neves
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Eixo Temático: Corpo, gênero, sexualidade e saúde

Resumo: Este trabalho teve como motivação a constatação de que mulheres se constituem em quase metade das pessoas infectadas pelo vírus HIV no mundo e o grupo de contaminação que vem ascendendo de forma mais rápida. Sabendo que a transmissão do HIV através de relação sexual entre homens e mulheres é o principal meio de contaminação dessa doença no Brasil, procuramos investigar possíveis maneiras de prevenir que esta realidade de perpetue, além de compreender o contexto cultural em que acontece. Identificamos que vivemos em uma sociedade com valores patriarcais que coloca o corpo da mulher em cativeiros, além de haver mecanismos de opressão para que os homens possam controlar as mulheres, acarretando no não uso de preservativo, e conseqüente contaminação pelo vírus HIV, podendo evoluir para AIDS se o tratamento não for aderido próximo a perfeição e até a morte. Levamos em consideração a Teoria do Espaço Consciente, que preconiza a prevenção da violência contra mulheres, neste caso a contaminação por seus parceiros, e informações e considerações do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, defendendo o empoderamento das mulheres.

Palavras-chave: Mulheres, HIV e Corpos.

Abstract: This work was motivated by the observation that women constitute almost half of those infected with HIV worldwide and the group of contamination that has risen faster. Knowing that HIV transmission through sex between men and women is the primary ways of contamination of this disease in Brazil, we investigate possible ways to prevent this situation from perpetuating, and understand the cultural context in which it happens. We identified that we live in a society with patriarchal values that puts the woman's body in captivity, and there are mechanisms of oppression that men could control women, resulting in a no using of condom, and consequent contamination by HIV virus. The virus may progress to AIDS if treatment is not adhered close to perfection, then even death. We consider the Theory of Mindful Space, which advocates the prevention of violence against women, in this case the contamination by their partners, and information and considerations of the National Council of Women's Rights, the defending women's empowerment.

Key-Words: Women, HIV and Bodies.

Segundo o relatório da ONU de 2009 as taxas de infecção por HIV no mundo só aumentam – aproximadamente 36 milhões de casos até então, sendo 15.7 milhões mulheres (UNAIDS, 2009). Causado pelo vírus da imunodeficiência humana (HIV), a síndrome da imunodeficiência adquirida (SIDA ou, em inglês, AIDS) é uma doença, até então sem cura definitiva, que reduz a eficácia do sistema imunológico humano e deixa as pessoas suscetíveis a infecções oportunistas (Brasil, 2009b) . Portanto, esta síndrome representa um problema de saúde pública para os governantes e para a população em geral (UNAIDS, 2008).

Apesar da AIDS ter chegado a uma estabilidade quanto ao número de novos casos no Brasil, as estatísticas demonstram que este equilíbrio está em patamares muito elevados, sendo um total de 506 mil casos de 1980 – ano do considerado primeiro caso – até junho de 2008, com cerca de 10 mil mortes por ano. Já foram relatadas no Sistema de Informação de Mortalidade 205 mil mortes por AIDS no Brasil, sendo 54 mil do sexo feminino (Brasil, 2009b).

Várias drogas foram desenvolvidas e administradas em portadores de HIV tornando a AIDS uma doença crônica tratável (Holstad et al., 2006). Para evitar que mulheres soropositivas para HIV venham a desenvolver a AIDS e diminuir o impacto para as que já desenvolveram, se faz necessário o uso correto de medicamentos antirretrovirais com adesão próxima da perfeição – cerca de 95% (Ammassari, Trotta & Murri, 2002) – possibilitando um sucesso virológico, isto é, uma carga viral indetectável, em mais de 80% dos casos, mantendo a supressão da replicação viral e a diminuição das taxas de falência terapêutica (Paterson, et al., 2000). Se não houver uma adesão próxima a 95%, pode haver um efeito rebote da medicação (Brasil, 2009), diminuindo a eficácia do tratamento, promovendo a resistência viral e aumentando o potencial de transmissão sexual e vertical (Holstad et al., 2006).

Muitas pesquisas estudam formas de adesão ao tratamento antirretroviral para que pessoas que contraíram o vírus HIV não desenvolvam AIDS (Kinney, et al., 2010; Silva & Ximenes, 2009; Tancredti, 2010; UNAIDS, 2009). Mas neste trabalho o objetivo é estudar algo anterior a esse processo: de que forma pode-se prevenir a violência contra a mulher de ter um parceiro soropositivo que tenha a intenção de contaminá-la? Esse questionamento emerge de estatísticas que indicam que a transmissão do HIV através de sexo entre heterossexuais é a principal via de contaminação dessa doença no Brasil, atualmente (Brasil, 2009a). Este perfil é crescente desde o início dos anos 90, com uma expressiva participação das mulheres na manutenção desta dinâmica. No início da pandemia, a principal via de comunicação era por sexo entre homens,

além de usuários de injetáveis, e pessoas que receberam transfusão de sangue e hemoderivados. Mulheres em idade fértil atualmente representam o grupo que mais rápido tem apresentado novas infecções pelo HIV (Kornfield & Geller, 2010).

As mulheres têm apresentado índices crescentes de infecção por HIV e de maneira rápida. Contudo frequentemente são diagnosticadas tardiamente, evoluindo para a síndrome de imunodeficiência, sendo AIDS a terceira principal causa de morte mundial em mulheres entre 25 e 44 anos (Holstad, Dilorio & Magowe, 2006). Aproximadamente 43 % dessas mulheres infectadas estão em fase reprodutiva em todo mundo, o que define o risco de crescimento da transmissão vertical do HIV (Santos, Fonseca, Canti, Cardoso & Peixoto, 2000).

Mulheres são vinte vezes mais vulneráveis do que homens de serem infectadas através de relações sexuais com o vírus do HIV, provavelmente devido à exposição prolongada da vagina, do cérvix e do útero ao líquido seminal. (Kornfield & Geller, 2010). Estes autores ainda observam que mulheres de baixa renda têm maior risco de infecção pelo HIV e de ter uma gravidez indesejada. Contudo, este risco também está relacionado a fatores como a pobreza, o desemprego, o analfabetismo, as desigualdades de gênero, as práticas culturais, a falta de informação e de serviços (Unaids, 2008).

Muitas mulheres soropositivas usam preservativo para evitar gravidez indesejada e não para evitar a transmissão do vírus HIV. O resultado desta atitude é que, logo ao engravidar, interrompem o uso de preservativos uma vez que a motivação do uso desse não foi alcançada. Ao contrário do que a crença popular sugere casais soropositivos também devem fazer uso do preservativo para evitar uma recontaminação com um vírus diferente e até mesmo mais resistente que o seu (Kornfield & Geller, 2010). No entanto, segundo Oliveira (2005) as mulheres equivocadamente não pedem que o parceiro use preservativo devido a fantasias de fidelidade permanente e mitos de suporte da dependência que homens trazem as mulheres, levando a um temor de perda de amor.

Segundo Burlae (2004) muitas mulheres só percebem que sofreram violência quando os efeitos danosos aparecem, devido à cultura patriarcal em que vivemos que treina mulheres para aceitar violências como normais. A partir da teoria desenvolvida por esta autora – *Theory of Mindful Space* – é possível identificar deixas que levam a violência para poder evitá-la. A mulher deve aprender a dizer não e impor limites para que o corpo possa ser dela, e não seja propriedade do homem. Compara invasão do corpo a um estupro. Assim, energia e corpo da mulher são

profundamente afetados por cativeiros que a própria sociedade coloca à mulher. É crucial que mulheres saibam identificar "vozes de alerta" para prevenir violências, seja do espaço corporal, pessoal ou/e cognitivo. Assim, muitas contaminações por HIV poderiam ter sido prevenidas.

Oliveira (2005), a então presidente do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, declarou que há duas epidemias relacionadas devido à vulnerabilidade das mulheres: A AIDS e a doença mental decorrente da violência, também crescente, a este gênero. Fala da dificuldade das mulheres em negociar sua proteção quando se fala em contracepção e violência de gênero. Expõe que há mecanismos de opressão da mulher para controle, acarretando em uma dificuldade da mulher em expressar medo de contaminação do HIV. Apesar do primeiro passo já ter sido dado que foi a criação do Programa de Assistência Integral a Saúde da Mulher (PAISM), há necessidade de medidas para que haja um reforço de poderes das mulheres, o que é um problema de saúde pública. O *empowerment* - "empoderamento" - das mulheres é proposto como função preventiva.

O empoderamento implica no reconhecimento das restrições sociais a que a categoria da mulher está submetida e da necessidade de reversão dessa situação, por meio de câmbios em um contexto público, com a inserção em cargos de poder e decisão, educação não sexista e serviços de saúde adequados; e também em contextos mais específicos, individuais, como o aumento de auto-estima e autonomia, reorganização do trabalho doméstico, entre outros (CORTEZ e SOUZA, 2008). Assim a mulher é estimulada a não aceitar a a situação de violência.

As ideias preconizadas na Teoria do Espaço Consciente vêm ao encontro das ideias de Oliveira (2005) quando esta cita o slogan "Nosso corpo nos pertence". Frase do movimento feminista pós anos 70 que se encontra atual até os dias de hoje. Há constatação de que a contaminação das mulheres pelo vírus HIV acontece principalmente nas relações sexuais com seus parceiros, sendo a principal via de contaminação e alastramento da AIDS entre mulheres. Se mulheres aprenderem a dar limites aos homens se apropriando assim de seu próprio corpo, e houver gradativamente reforço de poder das mulheres, será possível prevenir contaminações e assim um número menor de corpos – e psiquismos – de mulheres serão atingidos pelas conseqüências de viver com este vírus e inclusive promover uma menor taxa de mortalidade de mulheres em virtude da AIDS (Dewes et al., 2010).

Referências:

Ammassari, A., M. P. Trotta, *et al.* Correlates and predictors of adherence to highly active antiretroviral therapy: Overview of published literature. . **J Acquir Immune Defic Syndr**, v.31, n.1, p.S123-S127. 2002.

Brasil. MINISTÉRIO DA SAÚDE Secretaria de Vigilância em Saúde. Programa Nacional de DST e Aids. Recomendações para Terapia Antirretroviral em Crianças e Adolescentes Infectados pelo HIV: manual de bolso. Brasília : Ministério da Saúde, 200 p. : il. - (Série Manuais, n. 85) . 2009.

Burlae, K. K. The Theory of Mindful Space: Identifying, Understanding, and Preventing Violence. . **AFFILIA**, v.19, n.1, p.85-98. 2004.

Cortez, M. B.; Souza, L. Mulheres (in)Subordinadas: o Empoderamento Feminino e suas Repercussões nas Ocorrências de Violência Conjugal. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 24, n. 2, p.171-180. 2008.

Dewes, D., Von Mühlen, B. K., Leite, J. C. C. Efetividade de intervenções motivacionais para promover adesão ao tratamento antirretroviral em pessoas com HIV: Uma revisão sistemática. **Revista de Psicologia da IMED**, v.2, n.1, p.327-339. 2010.

Holstad, M. M., C. Dilorio, *et al.* Motivating HIV Positive Women to Adhere to Antiretroviral Therapy and Risk Reduction Behavior: The KHARMA Project. **Home Periodicals**, v.11, n.1. 2006.

Kornfield, S. V. L. e P. A. Geller. **Maternal-Fetal Attachment, Temporal Orientation and Locus of Control: Implications for Prenatal Care Behaviors and HIV Risk Reduction during Pregnancy**. Philosophy Drexel University 2010. 105 p.

Oliveira, R. D. D. e C. F. L. Silva. **Enfrentando o APARTHEIDS**. Rio de Janeiro: Banco de Horas. 2005

Paterson, D. L., S. Swindells, *et al.* Adherence to protease inhibitor therapy and outcomes in patientswith HIV infection. **Annals of Internal Medicine**, v.133, n.1, p.21-30. 2000.

Santos, B. R., R. C. Fonseca, *et al.* Prevenção da transmissão vertical do HIV/AIDS. **Revista Técnico-Científica do Grupo Hospitalar Conceição**, v.13, n.1/2, p.28-33. 2000.

Unaids. Report on the global AIDS epidemic. Geneva: UNAIDS 2008.

PERFORMANCES DOS CORPOS MASCULINOS NA/EM CONSTRUÇÃO DE UMA USINA HIDRELÉTRICA

DETONI, Priscila Pavan
NARDI, Henrique Caetano
QUARTIERO, Eliana Teresinha
Filiação Institucional: UFRGS
NUPSEX – UFRGS

Eixo Temático: Corpo, gênero, sexualidade e saúde

Resumo: Este trabalho parte de uma pesquisa que se propôs descrever e problematizar o contexto da construção das performances masculinas de trabalhadores que ficaram alojados em um canteiro de obras para a construção de uma usina hidrelétrica no oeste catarinense, no Sul do Brasil. Teoricamente, este estudo está situado no campo de conhecimento da Psicologia Social e Institucional na sua vertente pós-estruturalista, a qual entende os sujeitos como produtos de determinadas construções sociais. O estudo é baseado centralmente em Michel Foucault e Judith Butler. A metodologia foi guiada pela abordagem etnográfica e análise das formações discursivas. O corpus foi constituído basicamente por observações de campo e entrevistas. A pesquisa buscou descrever como são (re – des) construídas estas subjetividades masculinas, desde o processo de mobilização para a vinda e instalação destes trabalhadores, a composição da cidade temporária instalada no canteiro de obras até o processo de desmobilização. Este processo fala sobre o lugar que estes corpos ocupam e como circulam nos espaços desta construção que se dá tanto na sedimentação concreta da obra, quanto na constituição dos sujeitos dentro das relações de gênero. As análises compuseram-se por elementos que tomam eixos os elementos fundamentais da edificação destas masculinidades, as quais estão relacionadas com a maneira como estes homens compõem noções de saúde, – a atividade sexual; a relação com a prostituição; o trabalho pesado e arriscado ligado à construção civil; a convivência nos alojamentos; a relação com as famílias; e a corporalidade. A partir destes elementos de análise, tomamos aqui o corpo como central para pensar nos diferentes modos de ser homem, apesar de existirem modelos hegemônicos de masculinidades conectados à matriz heteronormativa, os quais entram em tensão e se reformulam de acordo com os marcadores sociais em questão (origem, escolaridade, idade), a época, o local e as relações que se estabelecem dentro da continuidade e da estabilidade que se constrói na itinerância dos/as seguidores/as de barragens.

Palavras-chaves: Masculinidades. Corpo. Construção Civil.

Abstract: This paper presents a research aimed to describe and discuss the context of the construction of the performances of male workers who were housed in a building site for the construction of a hydroelectric power plant in western Santa Catarina, southern Brazil. Theoretically, this study is situated in the field of knowledge of Social and Institutional Psychology in its post-structuralist stream, which takes individuals as products of certain social constructs. This study is based mainly on Michel Foucault and Judith Butler. The methodology was guided by the ethnographic approach and by the analysis of discursive formations. The body was formed mostly by field observations and interviews. The research sought to describe how there are (re - de) constructed these mascua line subjectivities, from the mobilization process for

the arrival and installation of these workers, the composition of the city temporarily installed at the works site, up to the demobilization process. This process is about the place they occupy and how these bodies move in space this construction that takes place both in the sedimentation of the concrete work, as the constitution of subjects within gender relations.
The analyses were composed of elements that take as axes the key elements in building these masculinities, which are related to how these men make up notions of health,
– the sexual activity, the relationship with prostitution, the hard and risky work linked to civil construction, the common living in the accommodations, the relationship with the family, and the corporeality. From these elements of analysis, we will take the body as central to thinking in differentways of being a man, despite the existence of hegemonic patterns of masculinities connected to the heteronormative matrix, which come into tension and are revised according to the social markers in question (origin, educational level, age), the time, the place and the relationships established within the continuity and stability that are built along the itinerancy of these men following the dams.

Keys - words: Masculinities. Bodie. Civil Construction.

> *[...] o corpo é básico para entender a construção social da masculinidade (CECCHETTO, 2004, p.73).*

Fala-se o mínimo possível do corpo nas instituições, só que tudo fala do corpo, na maneira como vão se organizando as arquiteturas (FOUCAULT, 2001). Assim, são os espaços que organizam os homens no canteiro de obras para a construção de uma Usina Hidrelétrica no Oeste Catarinense, no Sul do Brasil. A construção destes espaços, procuram isolar as práticas eróticas e pensar no corpo dos homens para o trabalho e também dizem sobre a saúde destes trabalhadores.

A temática do corpo enquanto construção cultural compôs a dissertação de mestrado em Psicologia Social e Institucional da UFRGS - "Seguir Barragem": (Re - Des) Construções Das Masculinidades Num Canteiro De Obras De Uma Usina Hidrelétrica." para entender como são performadas as masculinidades (DETONI, 2010).

O corpo configura-se como elemento revelador da constituição dos atributos de virilidade e da constituição dos sujeitos. A tradução disso no campo, pode ser vizualizada pelo uso de vestimentas de trabalho utilizados em especial na construção civil destas obras, que, associadas ao uso dos Equipamentos de Proteção Individual – EPI´s, as quais vão constituindo a

identificação em postos de trabalho e as relações no canteiro de obras, inclusive as questões que constituem a saúde como um todo e deságuam para pensarmos na saúde do trabalhador.

Não podemos esquecer em nenhum momento que estes corpos masculinos são atravessados pela cor, região de origem, idade, orientação sexual e classe social – a maioria destes trabalhadores é de origem nordestina e a eles cabe o trabalho mais pesado e arriscado da construção civil. Os mais novos são valorizados pelo vigor e disposição e os mais velhos pelo cargo que ocupam. Estas são algumas lógicas sociais que dividem estes homens e seus corpos nos postos de trabalho.

Dentre as lógicas sociais a marca de gênero é a primeira pergunta que nos fazemos diante de um corpo - se ele é masculino ou feminino -, como se este corpo não fosse possível fora desta denominação (BUTLER, 2001). Isto ocorre por que culturalmente estamos inscritos dentro de um sexo, de um gênero, de uma identidade, de uma sexualidade, de um desejo e de um corpo. E mesmo que não necessariamente ocorra uma relação linear entre sexo, gênero, identidade, sexualidade, desejo e corpo; a norma nos impõe uma coerência que nos subjetiva. Afinal, como afirma Foucault (2006), só podemos existir dentro da norma, algo que nos objetive para nos construirmos enquanto sujeitos.

Para Butler (2001):

> [...] o "sexo" não apenas funciona como uma norma, mas é parte de uma prática regulatória que produz os corpos que governa, isto é, toda força regulatória manifesta-se como uma espécie de poder produtivo, o poder de produzir – demarcar, fazer circular, diferenciar – os corpos que ela controla (BUTLER, 2001, p.154).

A partir desta afirmação, indagamos quais seriam as "regulamentações" dos corpos masculinos neste canteiro de obras (DETONI, 2010). Entendemos, então, que o corpo e a sua materialidade também são produtos sociais (BUTLER, 1997, 2001). Assim, ao mesmo tempo em que estes trabalhadores constroem esta usina hidrelétrica, os seus corpos vão se (re - des) construindo tanto através das suas atividades de trabalho como no habitar o canteiro de obras.

Existem diferenças e hierarquias entre estes corpos masculinos, construtores e construídos. Afinal, alguns corpos possuem maior reconhecimento dentro dos padrões de

masculinidades que se estabelecem: aqueles que produzem - agüentam como "jegue" (a descrição do "peão", trabalhador "ideal" para o encaminhamento à avaliação psicológica), os corpos que arriscam – não têm medo como um "cabaço" (referência debochada aos trabalhadores novatos que têm medo e seguem todas as instruções de segurança).

Nestes dois exemplos acima, emergem atributos referentes à virilidade, uma vez que é preciso suportar o trabalho duro. E isto exige comparação com um animal que possuí força, enquanto que ter medo de se submeter ao risco no trabalho pressupõe um lugar de mulher, uma vez que cabaço se liga à virgindade feminina. E tece aspectos sobre a valia e/ou desvalia dos corpos, o que muitas vezes considera um corpo "saudável" aquele que produz.

Nessa comparação que exalta este lugar da virilidade no trabalho e que coloca num lugar inferior os sujeitos que não conseguem ocupar este lugar hegemônico. Welzer-Lang (2001) retoma esta atribuição da virilidade como componente da relação da construção hegemônica da masculinidade como concebida na cultura ocidental. O que coloca a construção do masculino não só como uma oposição diante das mulheres, mas diante de uma submissão que divide os homens em mais machos e menos machos. Tanto que um homem só pode se legitimar homem frente a outro homem, e em lugares circunscritos pelas masculinidades como dominantes há uma imersão homossocial, na qual se aprende a ser homem (WELZER-LANG, 2001, 2004).

O canteiro de obras apresenta-se circunscrito pelas masculinidades como dominantes – os *"mais machos"* - e neste espaço também se aprende a ser homem com outros homens e na diferenciação com as mulheres. A socialização permite atribuir valores aos homens. Afinal, destacam-se aqueles que não se acabam diante da "perdição" (menções à prostituição e ao uso de bebidas alcoólicas), mas conseguem aproveitar e desfrutar destas perdições, também chamadas de lazer, provando que são "mais machos" (os "mais machos" seriam aqueles que controlam o risco e não se "perdem") (DETONI, 2010). Além disso, os "mais machos" teriam uma "saúde de ferro" que se constitui por uma virilidade pensada dentro de uma lógica rígida – por que estes homens agüentam o trabalho duro, conseguem prover e controlar uma família que geralmente está distante e ainda têm a disposição de se impor diante de outros homens nos seus espaços de sociabilidade; seja nos alojamentos, nas áreas comuns do canteiro de obras ou até mesmo nas casas de prostituição no entorno da obra.

A construção destes corpos pressupõe resistência e preparação física, tanto que no refeitório do canteiro de obras se organizam quatro *buffets* - dois com comidas *lights* e outros com comidas mais reforçadas - o que explicita uma divisão nutricional destes corpos. O canteiro conta também com áreas esportivas e durante os treinamentos são incentivadas a prática de esportes e a alimentação saudável. Ou seja, estes corpos masculinos, e esta massa muscular que agüenta, carrega, se equilibra, se desafia, anda em alturas, é preparada, desenvolvida para o bom desempenho das atividades laborais. A partir disto, tornam-se visíveis os processos de naturalização e desnaturalização destes corpos (DETONI, 2010).

Até que ponto podemos chamar de saúde o que se faz e o que fazem destes corpos? Cabe-nos analisar as restrições e os esquadrinhamentos destes corpos dentro da performance sexual masculina que é esperada a relação com a atividade, conforme mencionou Leal (1995), onde a penetração está para os homens da mesma maneira que a reprodução está para as mulheres. E, portanto, um homem viril precisa mostrar-se ativo, e a forma como os movimentos, gestos e posturas aparecem revelam a ideia de construção corporificada do masculino:

> [...] a virilidade [...] é entendida tanto na capacidade reprodutiva e sexual, quanto na aptidão para o embate e o exercício da violência [...]. (CECCHETTO, 2004, p. 75-76).

Ao visualizar os corpos destes trabalhadores em atividade dentro do canteiro de obras percebe-se que estão cercados por prescrições para prevenir acidentes e doenças. São treinamentos, placas de recomendações para o uso dos Equipamentos de Proteção Individual – EPI's. Equipamentos (em especial capacetes, óculos de proteção, botas de borracha, luvas e cintos de segurança para altura) com os quais alguns trabalhadores circulam fora de atividade, como se fossem extensão do seu corpo e indicação de sua virilidade.

Pensar o corpo masculino dos trabalhadores da construção civil ligado ao uso dos Equipamentos de Proteção Individual – EPI's mostrou-se um ponto importante nas observações de campo. Na construção do corpo surge o mestre, o pedagogo, que vai ordenando as relações e produzindo verdades, e especialmente no canteiro de obras, os/as técnicos/as de segurança do trabalho e os/as psicólogos/as ocupam-se deste personagem para reforçar as regulamentações e o uso destas proteções, além de fazerem o gerenciamento destes corpos com vistas à sua preservação e produtividade.

Contudo, na responsabilidade pelo cuidado, como diz Fraga (2000), espera-se que o sujeito exerça uma espécie de "autovigilância sanitária", ou seja, controle comportamentos considerados de risco - como a atividade sexual – e, acrescentaríamos aqui, a obrigatoriedade e prescrição dos EPI's, como se estes equipamentos, isoladamente, pudessem dar conta da segurança no trabalho.

O uso destes equipamentos toma outro lugar, que não é apenas o da proteção frente aos riscos do trabalho na construção civil. Aparecem como adereços da virilidade, em especial quando são utilizados fora do contexto e da precisão de trabalho, como nos locais de lazer e de refeição e também fora do canteiro de obras (DETONI, 2010).

Afinal, qual é o sentido de andar de capacete, botas de borracha, óculos de proteção e cinto de proteção para altura pendurado no corpo, quando isto não tem necessariamente uma utilidade prática? Estes corpos devem se afirmar másculos, mostrando para as pessoas de fora do seu campo de trabalho o risco ao qual se submetem, bem como suas capacidades para exercer e se reconhecer nesta atividade laboral, que tem no seu *script* subir andaimes e guindastes, trabalhar com o concreto. Trabalhar com o concreto, não só o do cimento, mas também no sentido dado aos materiais de construção, particularmente em se tratando de uma construção, no caso, a de uma usina hidrelétrica.

Ao mesmo tempo em que estes acessórios de proteção ocupam um lugar de *"fetiche"* desta virilidade, quando são burlados - desafiando a prescrição de segurança – revelam um homem mais macho, mais experiente, que não é "cabaço" (inexperiente e receoso do risco) naquela atividade. Utilizamos os estudos de Dejours (1992; 2007) para pensar a burla nos contextos de trabalho, em que a burla é uma das estratégias de defesa coletiva utilizada no trabalho para dar conta de determinada atividade, como no caso dos trabalhadores da construção civil em questão que se utilizam dos Equipamentos de Proteção Individual – EPI's não seguindo todas as prescrições, pois criam estratégias, inclusive corporais, para adequar este corpo ao ritmo da produtividade esperada, bem como à performance que necessitam apresentar frente às questões laborais e de gênero. Estes acessórios – EPI's - que se acoplam ao corpo destes sujeitos dizem sobre a sua identidade, a qual está ligada ao lugar que ocupam e pelo qual se reconhecem pela sua atividade laboral**.** Os EPI's são também signos das hierarquias dentro do canteiro de obras (peão, encarregado, supervisor) ligadas às atividades laborais (operadores de máquinas, soldadores, pedreiros, motoristas, sinaleiros, encanadores, eletricistas, engenheiros, auxiliares...).

Elas são visíveis no tipo da bota, na cor do capacete, no material de confecção dos cintos de proteção e no tipo de óculos de proteção que utilizam, bem como em suas vestimentas (DETONI, 2010).

A construção civil ainda tem uma identidade masculina, da mesma forma que as engenharias. Na construção de uma usina hidrelétrica não poderia ser diferente. Por estarem dentro do ramo da construção civil e das engenharias, os homens que habitam este lugar vão inscrevendo em seus corpos marcas do trabalho que vão dos músculos às cicatrizes. Eles vestem este corpo não só com o uniforme da construtora da obra e com seus equipamentos de proteção, mas com a história itinerante que se dá a cada mobilização e desmobilização dos canteiros de obras e com as relações que ali se estabelecem, as quais constroem possibilidades de ser homem e a saúde destes corpos marcados pela cultura.

A condição de possibilidade de o sujeito se construir como homem neste canteiro de obras atribui uma identidade comum a estes trabalhadores – ser "barrageiro". Ser barrageiro implica não só trabalhar no canteiro de obras de usinas hidrelétricas, mas seguir esta condição de vida na instabilidade da mudança constante de cidade, estado e até país. Impõe uma adaptação corporal às diferenças climáticas, culturais e sociais que estes trabalhadores encontram. Esta adaptação configura o vestuário e a mobilidade destes corpos, o que faz com que os homens do sul "ensinem" as estratégias de vestimenta diante do frio para os trabalhadores que enfrentam o primeiro inverno. A vida destes trabalhadores é marcada pela instabilidade de localização, mas produz estabilidade em relação à seqüência do trabalho em outras obras e aos laços de amizade.

As análises indicam a complexidade da tarefa e as relações que ali se estabelecem. Apontamos para relações de poder que instituem hierarquias e formas dominantes/ideais de ser homem para pensar a corporeidade. Buscamos pensar a rede que conecta a construção conjunta de masculino(s) específico(s) que se sustenta(m) na associação trabalho/sexualidade/família/corpo/itinerância.

Referências Bibliográficas:

BUTLER, Judith. Corpos que pensam: sobre os limites discursivos do "sexo". In: LOURO, Guacira Lopes. (org.) **O corpo educado: pedagogias da sexualidade.** Belo Horizonte, Autêntica, 2001.

_____. Subjetion, resitance, resignification: between Freud and Foucault. In: **The Psychic Life of Power.** Stanford University Press. Stanford – CA, 1997. p. 83-105.

CECCHETTO, Fátima Regina. Corpo, masculinidade e violência. In: _____. **Violência e estilos de masculinidade.** Rio de Janeiro, Editora FGV, 2004, p. 73 – 84.

DETONI, Priscila Pavan. "Seguir Barragem": (Re - Des) Construções Das Masculinidades num Canteiro de Obras de uma Usina Hidrelétrica." Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional) - Programa de Pós Graduação em Psicologia Social e Institucional, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

DEJOURS, Christophe. **A Loucura do Trabalho: estudos de psicopatologia do trabalho.** São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **A Banalização da Injustiça Social.** Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 2007.

Foucault, Michel. Os anormais. **Curso no Collège de France (1974-1975).** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FRAGA, Alex Branco. Anatomias de consumo: investimentos na musculatura masculina. In.:**Educação & Realidade**, v. 25 nº 2 Julho Dezembro 2000, p. 135-150

LEAL, Ondina Fachel. **Corpo e significado: ensaios de antropologia social.** Porto Alegre, Editora da UFRGS, 1995.

WELZER-LANG, Daniel. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. **Estudos feministas Pagu**, v. 2., 2001

_____. Os homens e o masculino numa perspestiva de relações sociais de sexo. In: Sechupum, Mônica Raísa. **Masculinidades.** São Paulo: Boitempo Editorial: Santa Cruz do Sul, Edunisc, 2004

PRÁTICAS EDUCATIVAS PARENTAIS, SEXUALIDADE E GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA: UM ESTUDO DE CASO.

JAGER, Márcia Elisa[1]
PATIAS, Naiana Dapieve[2]
ITAQUY, Gabriela Weber[3]
DIAS, Ana Cristina Garcia[4]
BATISTA, Fernanda Altermann[5]

Eixo Temático: Corpo, gênero, sexualidade e saúde

Resumo: As relações familiares e a maneira como a sexualidade vêm sendo tratada no âmbito familiar podem se constituir em fatores de risco para a ocorrência da gestação na adolescência. Este trabalho investiga, através da realização de um estudo de caso, as práticas educativas parentais e o diálogo sobre sexualidade com a família, vividas por uma adolescente gestante. Foi utilizado como instrumento de coleta de dados, uma entrevista semi-estruturada. A partir de sua análise de conteúdo percebe-se que as práticas educativas parentais experenciadas pela adolescente foram, predominantemente, coercitivas e o tema da sexualidade, no ambiente familiar, foi vivido como um tabu. Discute-se a importância de se trabalhar com os pais sobre a sexualidade de seus filhos e a importância disto no desenvolvimento dos adolescentes.

Palavras-chave: adolescência, sexualidade, práticas educativas parentais

Abstract: Family relationships and how sexuality are being treated in the family can constitute risk factors for the occurrence of teenage pregnancy. This work investigates, by conducting a case study, the parenting practices and dialogue on sexuality with his family, lived by a pregnant teenager. Was used as a tool for data collection, a semi-structured interview. From his content analysis it is clear that parenting practices undergone by adolescents were predominantly coercive and the theme of sexuality in the family, has been perceived as a taboo. It discusses the importance of working with parents about their children's sexuality and the importance of this in the development of adolescents.

Key words: adolescence, sexuality, parenting practices.

---

[1] Psicóloga graduada pelo Centro Universitário Franciscano (UNIFRA) - 2009.

[2] Psicóloga graduada pelo Centro Universitário Franciscano (UNIFRA) - 2009, Mestranda em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

[3] Psicóloga graduada pelo Centro Universitário Franciscano (UNIFRA) - 2009.

[4] Orientadora, docente e coordenadora do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento

[5] Psicóloga graduada pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) - 2004.

A Psicologia, como outras áreas de conhecimento, vêm se interessando em entender a adolescência, buscando explicações e intervenções mais efetivas para a solução de "problemas sociais", que envolvem esse período do desenvolvimento. Bock (2007) nos lembra que a adolescência, tal como é concebida atualmente, só foi reconhecida como objeto de estudo no campo da Psicologia no século XX. Essa fase, atualmente, é percebida como marcada por experiências conflituosas e sentimentos ambivalentes, vinculadas principalmente à emergência da sexualidade e as diferenças entre as gerações vividas, especialmente no âmbito familiar. O presente trabalho tem como objetivo apresentar um estudo de caso de uma adolescente que se encontrava vivenciando a gravidez, discutindo as práticas educativas parentais vividas por esta jovem com seus pais e os comportamentos parentais face a sexualidade da filha, refletindo sobre possíveis relações destes elementos como fatores de risco para a ocorrência da gestação na adolescência.

MÉTODO

Foi realizado um estudo piloto com adolescentes grávidas que estavam realizando o pré-natal em uma Unidade Básica de Saúde da cidade de Santa Maria – RS para uma dissertação de mestrado intitulada como "Práticas educativas parentais vividas por adolescentes gestantes e não gestantes" que está sendo realizada com adolescentes de camadas populares, da cidade de Santa Maria/RS, desenvolvida pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Assim, este caso foi retirado deste estudo piloto, que foi aprovado pelo Comitê de ética da mesma Instituição. Para Gil (2002), o estudo de caso caracteriza-se pelo estudo profundo e minucioso de um objeto, que irá proporcionar um conhecimento detalhado do caso e reflexões sobre o mesmo.

O instrumento de coleta das informações foi uma entrevista semi-estruturada sobre relacionamento da adolescente gestante com seus pais, antes e após a descoberta da gestação**.** O conteúdo da entrevista foi transcrito e analisado através da análise de conteúdo temática. Bardin (1977) descreve esta técnica como um conjunto de instrumentos metodológicos, que se aplica a diferentes conteúdos, sendo que o mesmo oscila entre o vigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Na adolescência, o exercício da sexualidade, a contracepção, a percepção da gravidez e o enfrentamento da mesma passam a ser inscritos em um processo subjetivo e peculiar de aprendizado. Neste momento, espera-se o desenvolvimento de maior responsabilidade e autonomia de cada sujeito, considerando que os adolescentes constroem suas identidades por meio da relação com os pais, pares e parceiros afetivo-sexuais (BRANDÃO; HEILBORN, 2006).

Neste momento da vida, pode ocorrer a gestação, chamada por alguns pesquisadores da área, como "gestação precoce" (SANTOS; SCHOR, 2003). De fato a ocorrência de uma gravidez durante a adolescência pode estar associada a diferentes fatores que implicam na maior ou menor vulnerabilidade à gestação nesse período de vida: relações familiares, comunicação sobre sexualidade no ambiente familiar, aspectos sociais e econômicos, comportamentos de risco (abuso de drogas, não utilização de contraceptivos, etc), dentre outros. No que diz respeito às relações familiares, autores, como Cecconello, De Antoni e Koller (2003), afirmam que as atitudes e os comportamentos sexuais dos adolescentes são fortemente influenciados pelas práticas educativas que os pais desenvolvem na educação dos filhos. As práticas educativas parentais se referem às estratégias utilizadas pelos pais a fim de atingir objetivos específicos no que diz respeito às habilidades acadêmicas, sociais e afetivas dos filhos.

Dessa forma, a maneira como os pais educam seus filhos parece influenciar na maneira como os mesmos vão se comportar, podendo trazer conseqüências no comportamento sexual dos jovens. Gomide et al. (2005) observa que estas práticas podem se constituir em fatores de risco ou proteção para o desenvolvimento dos adolescentes. Assim, práticas educativas parentais baseadas em demonstrações de afeto e atenção, em regras claras e objetivas, além de uma supervisão e monitoramento do comportamento dos filhos são consideradas como fatores protetivos. Já por outro lado, práticas educativas parentais baseadas na punição e no uso da força física podem potencializar o desenvolvimento de comportamentos de risco em adolescentes, dentre eles, comportamentos sexuais de risco.

De fato, muitos pais lançam mão de diversas estratégias para educar seus filhos. Principalmente, no que diz respeito à sexualidade, parece ser muito difícil os pais encontrarem estratégias eficazes para lidar com a situação da sexualidade dos adolescentes. Assim, no que se refere à comunicação sobre sexualidade e sua relação com as práticas educativas parentais,

observa-se que os pais, muitas vezes, utilizam-se de estratégias coercitivas, coibindo os jovens a "*se cuidar se não pega doença ou barriga*". Os pais têm muitas dificuldades de utilizar estratégias diferenciadas no que diz respeito a essa temática. Assim, muitas famílias se sentem co-responsáveis pela gestação adolescente, pois não conseguiram estabelecer um diálogo aberto sobre a sexualidade com os filhos. (HOGA; BORGES; REBERTE, 2010).

Muitas vezes as famílias conversam sobre sexualidade adotando uma postura moral que oferece pouco espaço ao posicionamento dos mesmos. Freqüentemente os pais realizam advertências, proibições e represálias no que se refere à sexualidade, sem orientar os filhos a respeito do exercício de uma vida sexual segura (DIAS; GOMES, 1999; HOGE; BORGES; ALVAREZ, 2009).

ANÁLISE DOS DADOS

O estudo de caso baseia-se nas informações de uma adolescente gestante, que chamaremos pelo nome fictício de Joana. Joana tem 14 anos de idade e estava, no momento da entrevista, grávida de 9 meses. É casada há um ano e 6 meses, com um adolescente de 19 anos de idade, com o qual está morando junto, desde a descoberta de sua gravidez. No que se refere a sua família de origem, Joana relata que os pais são separados, o pai tem 37 anos e sua mãe 33 anos de idade e ambos trabalham. Joana possui quatro irmãos (6 anos, 12 anos, 13 anos e 16 anos de idade), sendo que é a única das filhas que engravidou, até o momento. Antes de engravidar descreve que cuidava dos irmãos menores, sendo que, com a gravidez, pode deixar de exercer esta prática.

Assim, no que se refere aos objetivos do estudo e os conteúdos provenientes da entrevista, são propostas as seguintes categorias: Relacionamento com os pais e práticas educativas parentais vividas antes da gestação; Comportamentos dos pais face à sexualidade da filha e Relacionamento com a mãe após a descoberta da gestação.

Relacionamento com os pais e práticas educativas parentais vividas antes da gestação

É importante ressaltar que os pais da adolescente gestante separaram-se quando a jovem ainda era pequena. Joana descreve que a principal responsável pela educação dos filhos em sua família era a mãe, já trazendo traços de uma educação materna coercitiva. O pai se apresenta como uma figura mais esporádica em sua vida, uma vez que não o vê freqüentemente.

> *"(...) eu passo todos os finais de ano e as férias lá [...] meu pai é bem ao contrário da minha mãe, ele sabe escuta, ele conversa, ele explica as coisas [...]".*

Será discutido, inicialmente, o relacionamento mãe-filha e as práticas educativas parentais vividas por essa adolescente com sua mãe antes da descoberta da gestação. Ao analisar as práticas educativas maternas pode-se perceber que o clima emocional era, predominantemente, autoritário, sendo freqüentemente realizados xingamentos, ameaça verbal ou punições físicas.

> *"[...] me lembro de uma vez que ela chegou do serviço e a gente não tinha feito nada dentro de casa, nada [...] ficamos com medo [...] medo que ela ia bater na gente [...] depois quando chegava no limite dela daí ela pegava a gente direitinho [...] batia na gente"* .

Reppold et al. (2002) observam que pais autoritários são caracterizados por sua alta exigibilidade e baixa tolerância a erros, tendendo a agir de forma rígida, impondo valores, regras e punições na tentativa de garantir comportamentos desejáveis nos filhos. Estes pais acabam estabelecendo uma relação unilateral com os filhos, baseando suas relações com os mesmos na obediência e no conformismo, assim não encorajam os filhos ao diálogo e a autonomia. A ameaça de punição física ou privação de afeto e privilégios podem, no geral, proporcionar altos níveis de medo, ansiedade, raiva e retraimento social nos filhos.

Este estilo se encontra associado a práticas educativas parentais coercitivas, sendo que ambos podem prejudicar o desenvolvimento saudável da personalidade do sujeito, estando associado a maior existência de comportamentos de risco em adolescentes (GOMIDE et al., 2005). Desta forma, práticas educativas baseadas na violência física e verbal, desvinculadas de afeto, prejudicam a qualidade do relacionamento familiar. Neste caso estudado, pode-se notar uma relação mãe-filha permeada por dificuldades, sendo demonstrados sentimentos de distanciamento afetivo.

> *"ela trabalha demais e acaba não dando atenção [...] gostaria de conversa mais com ela. [...] nunca gostei do jeito dela [...] acho que é muito problema que ela tem, com dinheiro, como faltá coisa assim. E daí, as vezes ela acaba descontando na gente, daí talvez ela seja assim".*

Pode-se notar também, pela fala da adolescente gestante, que a falta de tempo e o estresse são elementos que parecem prejudicar seu relacionamento com a mãe, comprometendo assim, o exercício saudável das funções parentais, especialmente em famílias monoparentais. Nesse caso, observa-se que a mãe é a única responsável pelo sustento dos filhos, o que pode lhe trazer uma sobrecarga de preocupação financeira quando comparado a famílias que contam com uma maior rede de apoio familiar e financeira.

Desta maneira, Jaeger e Strey (2011) indicam que em grande parte das famílias de classes populares, a mãe é a única responsável pelo sustento e educação dos filhos. Assim, o acúmulo de responsabilidades e a própria violência estrutural- condições adversas de vida, podem afetar a qualidade das relações estabelecidas nas famílias (MALDONADO, 1997). Desta maneira, a mulher, além de provedora, é a única responsável pelo cuidado e educação dos filhos. Estes aspectos de sobrecargas, no papel social de mãe, podem ser considerados de risco para o uso de estratégias educativas coercitivas na educação dos filhos.

Comportamentos dos pais face à sexualidade da filha

Nesta categoria serão discutidos comportamentos dos pais frente à sexualidade da filha adolescente. Na fala da participante pode-se perceber distanciamento e falta de iniciativa da mãe em tocar no assunto da sexualidade com a filha, de forma mais ampla e natural:

> *"[...] quando eu tive a primeira relação, eu não falei [...] ela explicava sobre camisinha, que era pra se prevenir, no colégio também falavam. Então, ela não era aquela pessoa de te fala, explica. [...] sempre era as agente de saúde, que iam lá em casa, que explicavam direitinho".*

Segundo Hoga, Borges e Reberte (2010), os pais deveriam ser responsáveis por propiciar um ambiente acolhedor para que os filhos pudessem conversar sobre questões relacionadas aos seus projetos futuros e problemas presentes, incluindo temas como sexualidade e contracepção. Contudo, percebemos que os pais não se encontram preparados para isso. É difícil para eles falarem sobre sexualidade com os filhos, pois diferentes sentimentos são suscitados nos pais (medo, vergonha, timidez), e a maioria deles não teve um modelo de diálogo com os próprios pais, que sirva de modelo para conversar com os filhos (BESERRA; PINHEIRO; BARROSO, 2008; DIAS; GOMES, 1999).

Os familiares sentem-se inseguros e com dificuldades para abordar assuntos referentes a sexo e contracepção, deixando tais responsabilidades para as escolas, serviços de saúde e meios de comunicação (BESERRA; PINHEIRO; BARROSO, 2008). Além disso, como pode-se observar neste caso estudado, o assunto acaba sendo responsabilidade apenas de um dos pais, freqüentemente da mãe (JAEGER; STREY, 2011). Isso pode ser percebido no relato da jovem, a seguir:

> *"não, ele (pai) não falava, porque sempre é a mãe né. Mas a mãe nunca foi assim e ele também não". [...] na gravidez também não falei muito com ele [...] eu conversei uma ou duas vezes com ele.".*

De acordo com o estudo realizado por Beserra, Pinheiro e Barroso (2008), os pais costumam ofproibitiva, o que inviabiliza o diálogo na família sobre esses assuntos. Por outro lado, Borges, Latorre e Schor (2007) afirmam que a maioria dos adolescentes encontra maior abertura para conversar sobre sexualidade com a mãe do que com o pai.

Nesse sentido, em muitos casos, a culpa devido a gravidez da adolescente recai sobre a mãe. Isto porque, culturalmente ela possui o papel de orientar e manter a vigilância necessária sobre o comportamento da filha, a fim de evitar riscos para a mesma, especialmente, no que se refere a sexualidade (HOGA; BORGES; REBERTE, 2010).

Relacionamento com a mãe após a descoberta da gestação

Nesta categoria procuramos identificar mudanças significativas no relacionamento mãe- filha antes e após a notícia da gravidez. Observa-se que a gravidez contribuiu para uma mudança na relação com a mãe, e alterou o status familiar e social da adolescente gestante.

> *"... agora ela me trata bem melhor que antes (de engravidar) s. Agora, ela para pra me escutar, ela conversa comigo, quando acontece alguma coisa com ela, ela chega e me conta, antes não era assim, era bem mais quieta, na dela assim".*

Gontijo e Medeiros (2004) apontam que a maternidade adolescente pode ser percebida como positiva em face de situações de risco psicossocial, pois ela permite à jovem o desenvolvimento de novos papéis, o que acaba influenciando na sua inserção social. O engajamento nas atividades relacionadas ao cuidado do filho promete à jovem grávida, satisfação e status social perante a família e a comunidade.

Dadoorian (2003) observou que o papel social feminino está bastante relacionado à maternidade. Assim, a maternidade durante a adolescência pode se constituir, na opinião da autora, como um rito de passagem, no qual a menina, ao tornar-se mãe, assume novas funções e status social. Desta maneira, com um novo papel social à ser assumido, as relações familiares tendem a mudar, já que agora não se é mais adolescente e sim, mãe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se perceber, nesse estudo, que a figura materna era a principal responsável pela educação da filha, utilizando-se de práticas educativas, predominantemente autoritárias, normalmente relacionadas à papéis de gênero. Além disso, nas camadas populares há uma divisão clara de papéis segundo o gênero. Meninos trabalham fora de casa e meninas ajudam, desde cedo, no cuidados dos irmãos e afazeres domésticos (MADEIRA, 1997).

Essas funções socialmente definidas, segundo o gênero, impostas pela educação dos pais, dificultam visões diferenciadas de possíveis papéis sociais que podem ser desempenhados por adolescentes de classes populares. Assim, pode-se pensar a gestação como uma concretização do desejo instituído de tornar-se "completamente" mulher, na medida em que se torna mãe e continua a exercer uma série de funções que já exercia anteriormente. Agora, com a vantagem de ter um filho e, nesse caso, um marido, com todas as representações sociais associadas a esses novos papeis.

Desta maneira, observa-se que nem sempre a gravidez durante a adolescência deve ser considerada como um problema de saúde ou fruto de um comportamento de risco, pois dependendo do contexto sócio-cultural no qual a adolescente encontra-se inserida, ela pode assumir outros significados. Nesse estudo, considera-se que as concepções tradicionais de gênero, as dificuldades em se conversar sobre sexualidade na família e as práticas educativas parentais punitivas podem ter contribuído para a ocorrência da gravidez na adolescência.

Enfim, deve-se pensar em desenvolver práticas que otimizem a comunicação entre pais e filhos, principalmente no que se refere a sexualidade e contracepção. Inserir este assunto nas redes sociais e culturais dos adolescentes, mostrar através de discussões que a sexualidade existe e que deve ser tratado com naturalidade. Trazer os pais para atividades lúdicas e dinâmicas junto a seus filhos adolescentes, para discutir e refletir sobre sexualidade, mostrando- os que existem maneiras de conversar com seus filhos sobre o assunto. Desconstruir, nos pais, o tabu da sexualidade é o primeiro passo para minimizar os efeitos negativos da falta de comunicação entre pais e filhos, sobre a sexualidade. Enfim, trabalhar em cima de práticas educativas parentais como formadoras de subjetividades e outros projetos de vida viáveis para as adolescentes de camadas populares, que não ligadas somente ao "ser mulher".

Referências:

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977. 226 p.

BESERRA, E. P.; PINHEIRO, P.N.C.; BARROSO, M.G.T. Ação educativa do enfermeiro na prevenção de doenças sexualmente transmissíveis: uma investigação a partir das adolescentes **Esc Anna Nery Rev Enferm**. Rio de Janeiro, v. 12, n.3, p. 522-528, set. 2008.

BOCK, Ana Mercês Bahia. A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. **Revista semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**. Campinas, v. 11, n. 1, p. 63-76 , jan./jun. 2007.

BORGES, A. L. V.; LATORRE, M. R. D. O.; SCHOR, N. Fatores associados ao início da vida sexual de adolescentes matriculados em uma unidade de saúde da família da zona leste do Município de São Paulo, Brasil. **Cad. Saúde Pública.** Rio de Janeiro, v.23, n.7, p. 1583-1594. jul. 2007.

BRANDÃO, E. R.; HEILBORN, M. L. Sexualidade e gravidez na adolescência entre jovens de camadas médias do Rio de Janeiro. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 7, p. 1421-1430, jul. 2006.

CECCONELLO, A.; DE ANTONI, C.; KOLLER, S. Práticas educativas, estilos parentais e abuso físico no contexto familiar. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 8, n. esp., p. 45-54, 2003.

DADOORIAN, Diana. Gravidez na adolescência: um novo olhar. **Psicologia ciência e profissão,** Brasília, v. 23, n.1, p. 84-91, mar. 2003.

DIAS, A. C. G.; GOMES, W. B. Conversas sobre sexualidade na família e gravidez na adolescência: a percepção dos pais. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 4, n. 1, p. 79-106, jun. 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Ed. Atlas, 2002. 175 p.

GOMIDE, P., et al. Práticas parentais educativas e gravidez na adolescência. **Revista Médica do Paraná,** Curitiba, v. 63, n. 2, p. 32-36, jul./dez. 2005.

GONTIJO, D.T.; MEDEIROS, M. "Tava morta e revivi": significado de maternidade para adolescentes com experiência de vida nas ruas. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, p. 469-472, fev. 2008.

HOGA, L. A. K.; BORGES, A. L. V.; ALVAREZ, R. E. Gravidez na adolescência: valores e reações dos membros da família. **Acta Paulista de Enfermagem,** São Paulo, v. 22, n. 6, p. 779-785, dez. 2009.

HOGA, L.; BORGES, A.; REBERTE, L. Razões e reflexões da gravidez na adolescência: narrativas dos membros das famílias. **Esc. Anna Nery**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 151-157, mar. 2010.

JAEGER, F. P.; STREY, M. N. Maternidade e violência em situações de opressão. In: JAEGER, F. P.; KRUEL, C. S.; SIQUEIRA, A.C (Orgs). **Parentalidade e contemporaneidade:** os desafios para a Psicologia. Santa Maria: EDITORA UNIFRA, 2011, p.11-31.

MADEIRA, Felícia Reicher. **Quem mandou nascer mulher?** Estudos sobre crianças e adolescentes pobres no Brasil. Rio de Janeiro: Record/Rosa dos tempos, 1997. 406 p.

MALDONADO, Maria Tereza. **Os construtores da paz:** caminhos da prevenção da violência. São Paulo: Moderna, 1997. 112 p.

REPPOLD, C. T., et al. Prevenção de problemas de comportamento e o desenvolvimento de competências psicossociais em crianças e adolescentes: uma análise das práticas educativas e dos estilos parentais. In: HUTZ, C. S (Org). **Situações de risco e vulnerabilidade na infância e na adolescência:** aspectos teóricos e estratégias de intervenção. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 7-51.

SANTOS, Sílvia; SCHOR, Néia. Vivências da maternidade na adolescência precoce. **Revista de Saúde Pública,** v. 37, n. 1, p. 15-23, 2003.

PRESERVATIVO FEMININO: ASSUNTO DE PROFISSIONAL

OLIVEIRA, Flávia Seles [1]
COSTA, Cesar Francisco Silva da [2]

Eixo temático: corpo, gênero, sexualidade e saúde

Resumo: Este estudo é o recorte de um trabalho de conclusão de curso de Graduação em Enfermagem da Universidade Federal do Rio Grande e teve por objetivo investigar a utilização do preservativo feminino (PF) pelas profissionais do sexo do município do Rio Grande cadastradas na Secretaria Municipal de Saúde. Trata- se de um estudo quantitativo e descritivo, realizado no ano de 2009 sendo a amostra constando de 36 profissionais entrevistadas. O instrumento utilizado foi a aplicação de questionário individual de perguntas abertas e fechadas. O questionário foram aplicados as profissionais do sexo no centro de saúde, no Grupo de Apoio e Prevenção a Aids (GAPA) e nas "casas de programa" onde estas trabalham O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Furg sob parecer nº 53/2009. Nos resultados foi encontrado que em relação as práticas sexuais, 68,45% relataram utilizar apenas o preservativo masculino para se prevenir das DST´s; 73,55% afirmam nunca terem adquirido alguma DST; 47,30% relataram que acompanham a sua situação de saúde sempre; 36% das mulheres apontaram como esquisita/feia as impressões sobre o PF 58% tiveram contato com este tipo de preservativo no serviço de saúde, 47,30% não vêem as vantagens e 52,65% não vêem desvantagens em usar o PF.

Palavras – chave: Prostituição. População vulnerável. Doenças. Enfermagem em saúde comunitária.

Abstract: This study is the outline of a final paper for graduate course in Nursing, Federal University of Rio Grande and was aimed at investigating the use of female condoms (PF) by the sex workers of the municipality of Rio Grande that are enrolled in the Municipal Health The methodology used was a questionnaire of individual open and closed questions. The locations of the questionnaire were the health center, the Support Group and AIDS Prevention (GAPA) and the houses where they work program The study was approved by the Ethics Committee under Furg opinion No. 53/2009. Regarding sexual practices, 68.45% reported using only the male condom to prevent STD's, 73.55% never confirmed they have acquired some STDs, 47.30% reported that accompany their health situation ever;, 36% of women indicated how weird / ugly prints on PF 58% had contact with the female condom in health care, 47.30% do not see the advantages and 52.65% see no disadvantages in using the PF.

key-words: Prostitution. Vulnerable population. Community health nursing.

[1]Mestranda do Programa de Pós Graduação em Enfermagem, da Universidade Federal do Rio Grande/FURG. Bolsista CAPES
[2] Mestre em Enfermagem. Professor Assistente III da Escola de Enfermagem da Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

1. Introdução

As doenças sexualmente transmissíveis (DSTs) são doenças graves que mobilizam e preocupam as mais diversas autarquias da Saúde Pública. Estima-se no mundo, a cada ano, cerca de 333 milhões de novos casos de, representando a segunda maior causa de perda de vida saudável entre as mulheres de 15 a 49 anos, depois da morbidade e mortalidade materna (ARAÚJO et al., 2004).

A AIDS, segundo o Sistema de Vigilância Epidemiológica do Ministério da Saúde (MS), foi identificada pela primeira vez no Brasil, em 1982, no diagnóstico de sete pacientes homo/bissexuais. Considerando o período de incubação do HIV, a introdução do vírus no País deve ter ocorrido na década de 70. Sua difusão, em um primeiro momento, ocorreu nas principais áreas metropolitanas do Centro-Sul, se alastrando para as demais regiões nos primeiros anos da década de 80 (BRASIL, 1998).

Ao conjugarmos as principais tendências da epidemia – feminização, pauperização e interiorização – ao aumento da transmissão do HIV na categoria heterossexual, podemos também obter indicadores significativos da vulnerabilidade ao HIV das profissionais do sexo. Reforçando este dado, outros fatores se associam: as atuais peculiaridades das mulheres na composição da população brasileira, as dificuldades econômicas a que estão sujeitas e, a deficiência dos serviços de assistência e/ou de campanhas de prevenção específicas (BRASIL, 1998).

Barros (2002) salienta que o conceito de vulnerabilidade traz à tona a interrelação de fatores individuais, sociais e políticos como facilitadores ou dificultadores de exposição de uma pessoa ou população ao HIV, ou seja, o conceito de vulnerabilidade social e coletiva abrange aspectos sociais mais amplos, desencadeando ações governamentais e não-governamentais para fortalecer as populações tidas como mais vulneráveis ao HIV.

Daí a forte inclinação para que o grau dessa vulnerabilidade tenda a tornar-se ainda mais expressivo, inscrevendo esse segmento da população como um dos prioritários nas ações governamentais relacionadas ao combate da epidemia pelo HIV no País (BRASIL, 1998).

Ressalta – se que as DSTs são agravos evitáveis através de ações de prevenção primária; e o controle destas ações seria possível através de programas de prevenção, somados a unidades de saúde acessíveis para pronto atendimento com profissionais qualificados para o diagnóstico e tratamento imediatos, prestando assim um adequado acolhimento e aconselhamento aos portadores ou não de DSTs/AIDS (LUZ, 2002).

Segundo o MS (2003) no período de 1980 a 2002, os casos novos de AIDS notificados no país chegaram a 327.588, sendo 63.560 em mulheres. Essa realidade pode ser discutida a partir da contextualização feminina de submissão e exclusão, além do fato da doença ser muito mais "perversa" para as mulheres do que para os homens.

Do ano de 2000 a 2005 foram notificados 159.429 casos de pessoas com AIDS no Brasil, dentre estes 17.099 no estado do Rio Grande do Sul (BRASIL, 2005). Conforme dados fornecidos pela Vigilância Epidemiológica da prefeitura Municipal do Rio Grande, neste mesmo período, foram notificados 796 casos de AIDS, sendo 472 (59,3%) do sexo masculino e 324 (40,7%) do sexo feminino (RIO GRANDE, 2008).

No ano de 2007, segundo a Secretaria Municipal de Saúde do Rio Grande, foram notificados 82 casos de AIDS sendo destes, 9(10,9%) por exposição homossexual, 1(1,21%) bissexual, 50(60,97%) por exposição heterossexual e 22(22,62%) por outro tipo de exposição. Já nos primeiros seis meses de 2008 foram notificados 62 casos de HIV, onde a exposição heterossexual 53(84,48%) predominam maciçamente (RIO GRANDE, 2008).

Já em 2002 a Coordenação Nacional de DST e AIDS, do Ministério da Saúde lançava, durante o Seminário AIDS e Prostituição, em 2002, uma campanha nacional de prevenção direcionada às profissionais do sexo feminino, com ênfase no desenvolvimento da autoestima e da cidadania como forma de mobilizar as profissionais para a promoção da saúde (BRASIL, 2002).

A campanha, que tem como título "Sem vergonha, garota. Você tem profissão", veiculada no rádio e nos locais de prática do sexo pago. Além do spot para rádio, contém material impresso (folders, cartilhas) com informações sobre práticas seguras de sexo; as principais doenças que podem ser transmitidas nas relações sem o uso do preservativo; direitos humanos; dependência química e redução de danos entre usuários de drogas injetáveis, também tem adesivos para banheiros; manual do multiplicador (profissionais do sexo que ensinam os companheiros a se prevenirem das doenças) e (BRASIL, 2002).

O artigo "Profissionais do Sexo e Saúde", publicado no Jornal da Rede Feminista de Saúde, relata que as profissionais do sexo apresentam um relevante distanciamento da "educação formal", o que acarreta práticas de saúde populares tais, como: uso de pomadas vaginais como lubrificantes; uso ininterrupto de contraceptivos hormonais; uso de algodão dentro da vagina durante a menstruação para trabalhar, dentre outras (Jornal da Rede Feminista de Saúde, 2003).

A prostituição deve ser compreendida como um fenômeno social com suas variadas facetas, distante da homogeneidade que às vezes lhe é atribuída, sendo esta o produto de uma

junção de fatores sócio-econômico-culturais e pessoais que inviabilizam a edificação de um modelo explicativo único, rígido e estático sobre a prostituição (BRASIL, 2002).

Por isso faz-se necessário e foi o objetivo deste estudo conhecer o cotidiano, aspectos de vida e condições de trabalho para que se possa compreender o uso do preservativo feminino, identificar a relação de autonomia que o uso do preservativo feminino pode trazer e de seu importante papel na prevenção da gravidez não planejada e das DST´s por essa classe de profissionais.

Esta consideração dá-se em decorrência de sua maior freqüência de exposição aos fatores de risco, apontadas como as mais vulneráveis objetivando-se investigar a adesão ou não ao uso do preservativo feminino "camisinha feminina"**,** feita de poliuretano (mais resistente que o látex da camisinha masculina, mas que permite maior passagem do calor proporcionando assim maior sensibilidade), consistindo de bolsa lubrificada de 17 cm de comprimento, com uma extremidade fechada (interna) e outra aberta (externa) (OLIVEIRA e LOPES, 2005).

2. Metodologia

Este trabalho é o recorte do trabalho de conclusão de Curso em Enfermagem da Universidade Federal do Rio grande/FURG, apresentado no ano de 2009, intitulado "A utilização do preservativo feminino pelas profissionais do sexo cadastradas na SMS do Rio Grande/RS.

Foi realizado um estudo quantitativo e descritivo em que a fonte de dados se constituiu em um questionário de perguntas abertas e fechadas e a população que participou da pesquisa foram as profissionais do sexo cadastradas na SMS ao Centro de Saúde do Município.

A amostra foi de 36 mulheres, as entrevistas ocorreram no primeiro semestre de 2009 e os locais foram: na coordenação de DST´s, no Grupo de apoio e prevenção a Aids (GAPA) e nas "casas de programa" onde as profissionais do sexo exercem suas atividades. Os dados foram tabulados no programa Excel que posteriormente foram analisados e verificados os quantitativos absolutos e percentuais. Os resultados obtidos estão expostos em forma de tabelas.

O projeto foi encaminhado ao Núcleo de Estudos e Pesquisa em Enfermagem e Saúde – NEPES da Secretaria Municipal da Saúde do Município do Rio Grande e ao Comitê de Ética em Pesquisa na Área da Saúde da Universidade Federal do Rio Grande – CEPAS em que foi aprovado sob Parecer nº 53/2009. As participantes foram informadas do objetivo e da

metodologia do estudo, solicitando o seu Consentimento Livre e Esclarecido que deu-se pela sua assinatura no referido documento.

3. Resultados e conclusões

Tabela 1: Práticas de saúde as tabelas devem ser abertas dos lados ex.:

Variável	**Número**	**Porcentagem**
Métodos para prevenção de DST´S		
Camisinha masculina	13	
Ambos (masc e fem)	6	68,45%
		31,55%
Contraiu DST´s		
Sim	5	
Não	14	26,45%
		73,55%
DST´s adquiridas		
Candidiase	2	10,50%
Gonorréia	1	5,25%
Outras	3	15,80%
Realização do tratamento		
Sim	3	15,80%
Está em tratamento	2	10,50
Total	19	100%

Todas relataram utilizar camisinha masculina e/ou a feminina e mais da metade das entrevistadas, 14(73,55%) afirmaram nunca ter adquirido algum tipo de doença sexualmente transmissível. No entanto 5(26,45%) relataram ter contraído alguma doença sexualmente transmissível, o que confirma o fato de que o preservativo não está sendo utilizado em todas as suas relações sexuais. Todas as entrevistadas que relataram ter adquirido alguma DST realizaram ou ainda estavam em tratamento na época do estudo .

Assentindo com Kalckmann (2009) é importante que se possa ampliar as opções de prevenção de tal forma que os direitos as práticas sexuais sejam um direito de todos. As mulheres anseiam por métodos que garantam dupla proteção e facilitem a negociação com seus parceiros, de tal modo que se possa garantir o direito às relações sexuais protegidas.

Em relação ao acompanhamento médico, das 19 profissionais do sexo entrevistadas, 9(47,30%) relataram que acompanham a sua situação de saúde sempre; 2(10,50%) relataram acompanhar uma vez por ano; 4(21,10%) destas admitiram que a cada seis meses e quando necessário, procuram um medico para ver suas condições de saúde.

As profissionais do sexo, devido ao seu elevado grau de vulnerabilidade, devem procurar o serviço de saúde regularmente para fazerem a testagem de sorologia, exames de sangue de rotina, preventivo do colo do útero e o exame de mamas. Nós profissionais de saúde temos o dever de orientá-las quanto a isso, pois muitas vezes elas podem procurar o serviço de saúde quando acham que é necessário, e como algumas DST´s em fase inicial são assintomáticas, quando o serviço de saúde for solicitado, o problema pode ter se estendido a uma magnitude maior que a inicial.

Quanto ao meio de comunicação onde ouviu falar da camisinha feminina, o serviço de saúde foi apontado pela maioria das mulheres entrevistadas, representada por 11(58,00%) seguido da TV, apontada por 3(15,75%) mulheres, logo após o médico privado e amigos apontados por 1(5.25%) respectivamente.

O serviço de saúde tem suma importância na veiculação da informação, pois é lá que a população busca atendimento para suas questões de saúde e nestas incluindo as DST´s. A UBS é também o local onde a população adquire o preservativo, então cabe aos profissionais presentes nas unidades transmitir a informação sobre os métodos de prevenção e como utilizá-los corretamente.

Em concordância com Oliveira (2008) a Unidade Básica de Saúde constitui a "porta de entrada" do usuário, tendo um papel potencializador na abordagem das DST/AIDS. A possibilidade de fortalecer relações de vínculo, a proximidade territorial e a integração com a rede comunitária local são fatores que facilitam e ampliam o acesso à informação, realização de sorologias, insumos de prevenção, além de encaminhamentos a serviços de referência.

São diversas as impressões que as profissionais do sexo têm sobre a aparência do PF, dentre as citadas, esquisita/ estranha foi escolhida por 47,36% das mulheres e 10,50% acharam feia. Já 26,45% das mulheres gostaram da aparência e 15,75% tiveram outras impressões que não foram listadas.

Dentre os vários motivos para a utilização da camisinha feminina, mais da metade das mulheres experimentou apenas por curiosidade. Este dado está presente nesta tabela 2

Tabela 2: Motivo da utilização da camisinha feminina

Variável	**Número**	**Porcentagem**
Previne DST´s	4	21,10%
Não gosta da masculina	1	5,25%
Mais uma opção para a	2	10,50%

Mulher Companheiro/ cliente não quis usar a masculina	2	10,50%
Experimentar/curiosidade	10	52,65%
Total	**19**	**100%**

Tabela 3: Número de vezes nas últimas cinco relações que usou a camisinha feminina

Variável	Número	Porcentagem
Nenhuma	14	73,75%
Uma	3	15,75%
Duas	1	5,25%
Mais de três	1	5,25%
Total	**19**	**100%**

Segundo as entrevistadas, nas suas últimas relações vaginais, 14 (73,75%) não usaram nenhuma vez a camisinha feminina, demonstrando a baixa adesão delas pelo método.

Dentre as ações de saúde desenvolvidas entre as profissionais do sexo, destacam-se a disponibilização de métodos contraceptivos. Estes devem ser usados de forma livre e informada, entretanto as profissionais do sexo precisam conhecer e ter acesso a esses métodos, que devem ser disponibilizados na rede pública de saúde.

Portanto faz-se necessário que o ingresso dessas mulheres no programa de planejamento familiar seja facilitado e que estes serviços possam disponibilizá-los,adaptando-os às características e condições de vida próprias do exercício da prostituição (SILVA, 2008).

Quanto às vantagens e desvantagens na utilização da camisinha feminina, conforme respostas das entrevistadas, podemos destacar que mais de 50% das profissionais não vêem vantagens e nem desvantagens em usar o preservativo feminino. Em compensação, 4(21,10%) visualizam vantagem em usar o preservativo quando o homem não quer usar o masculino, e 4(21,10%) vêem a vantagem que o preservativo feminino previne as DST´s.

Para Silva (2008) o preservativo feminino apresenta muitas vantagens especialmente para as prostitutas. Permite a colocação com até oito horas de antecedência do ato sexual, o que possibilita à mulher já sair de casa protegida. Outra vantagem é permitir maior autonomia na decisão por relações sexuais mais seguras.

Mas em contrapartida, apenas 2(10,50%) das entrevistadas reconheceram a antecedência na colocação do preservativo feminino como vantagem.

Em relação as desvantagens, 10(52,65%) relatam a dificuldade na colocação e 2(10,50%) relatam a desvantagem de não ser aderente, material não elástico e sentiram- se desconfortáveis ao usá-lo.

Correlacionando que 7 (36,85%) citaram como desvantagem a dificuldade da colocação, o material não aderente, ruim e desconfortável, foi realizado em 2006 uma pesquisa sobre o preservativo feminino de látex e sua aceitabilidade e, segundo o estudo, o preservativo de látex por apresentar um aro externo tem sua fixação melhor, interferindo menos na estética do que o preservativo de poliuretano e por possuir uma esponja na base, algumas mulheres se sentiram estimuladas sexualmente.

Então uma das opções é a distribuição dos ambos preservativos, tanto de látex quanto de poliuretano, para que as mulheres pudessem experimentar e assim escolher o de sua preferência. Desta maneira poderiam se embasar melhor no uso do preservativo.

4. Considerações Finais

Os dados coletados neste estudo puderam colaborar para o entendimento das concepções sobre o PF pelas profissionais do sexo entrevistada subsidiando estratégias e campanhas para estimular o uso do preservativo com uma maior eficácia.

É importante que, devido ao alto grau de exposição que estão sujeitas no seu trabalho, a conscientização de que o uso de proteção seja obrigatório. Além disso, deve-se orientar as profissionais, s sobre a negociação do uso do preservativo, com os seus clientes, no trabalho e também na vida privada, com seus companheiros para que estas tenham uma melhor segurança no seu trabalho sem implicações na sua vida pessoal.

Outro aspecto de relevância está relacionado às questões de planejamento familiar e relacionadas a procura dos serviços de saúde, pois as mulheres devem se sentirem seguras para falar com franqueza da sua profissão e com isso terem um atendimento minucioso e rigoroso devido aos riscos que essas profissionais se expõem diariamente sempre reforçando as vantagens do uso do preservativo e a importância da dupla proteção esclarecendo qualquer tipo de duvidas que possa ocorrer.

Em virtude de muitas profissionais do sexo trabalharem a noite, os serviços de saúde e os profissionais que dele fazem parte, devem estar atento aos horários de atendimento para essas mulheres, sendo necessário, muitas vezes, horários diferenciados para que estas possam comparecem a atendimento de maneira assídua.

Este estudo também abre um novo campo de atuação do profissional Enfermeiro, que é pouco explorado no meio acadêmico, pois uma das ações primordiais do Enfermeiro é a educação em saúde.

Após os resultados obtidos com esse estudo é evidente que seja feito, primeiramente uma capacitação para os profissionais da saúde, para que estes estejam preparados para realizarem uma abordagem mais abrangente sobre o PF. Levando- se em conta que é necessário ter um conhecimento maior sobre seu corpo e sua intimidade para as mulheres puderem usar com mais conforto e segurança, os profissionais da saúde tem que estar preparados e atualizados sobre este método.

Referências:

ARAÚJO, M. A. L; BUCHER, J. S. N. F; BELLO, P. Y. Eficácia do aconselhamento para doenças sexualmente transmissíveis em unidades de referencia da cidade de Fortaleza, CE,

Brasil. DST- **J Brás Doenças Sex Trans**. v.16, n 1, p. 31-37, 2004.

BRASIL. **Programa de Cooperação Técnica França-Brasil** Coordenação Nacional de DST e Aids Brasília – Junho de 1998. Disponível em < http://www.aids.gov.br/cgeral/ ong/prostf.htm> Acesso em: 26 Out.2008.

BARROS, M. Adolescência e AIDS. In M. Contini, S. Koller, M. Barros (Eds.). **Adolescência e Psicologia: Concepções, práticas e reflexões críticas** p. 99-111. Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia. 2002.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Boletim epidemiológico AIDS / DST.** Ano II n. 01- 01ª à 26ª semanas epidemiológicas – janeiro a junho de 2005. Disponível em: http://fmail14.uol.com.br/cgibin/webmail.exe/BOLETIM.pdf?ID=IJdwtGRYcBBOKT9qxagI 6J5l8J5uBv_Q0Jhc&Act_View=1&R_Folder=aW5ib3g=&msgID=949&Body=2&filename= BOLETIM.pdf.acessado Acesso em: 26 Out.2008.

BRASIL. **Avaliação da efetividade das ações de prevenção dirigidas às profissionais do sexo, em três regiões brasileiras**. Ministério da Saúde, Secretaria Executiva, coordenação nacional de DST/AIDS. – Brasília. 2003.

BRASIL. Ministério da Saúde. **"Sem vergonha, garota. Você tem profissão".** 2002. Disponível em <http://sistemas.aids.gov.br/imprensa/Noticias.asp?NOTCod=45085>. Acesso em: 06 Nov. 2008.

RIO GRANDE. Secretaria Municipal da Saúde. **Casos de AIDS por categoria de exposição, período 2000-2008**. SINAN. Vigilância Epidemiológica. Coordenação Municipal DST/AIDS. 2008. Mimeografado.

Profissionais do Sexo e Saúde. Belo Horizonte, **Jornal da Rede Feminista de Saúde.** n.25, set. 2003. Disponível em< www.redesaude.org.br. Acesso em:26 Out.2008.

LUZ, S. Saúde Sexual é Assunto Abordado pela Enfermagem. **Revista Nursing,** n.44, p.5, 2002.

Primeiras experiências de exploração sexual: um estudo sobre o processo de aproximação de adolescentes a essa realidade

SERPA, Monise Gomes
Centro Universitário Franciscano – UNIFRA

Eixo Temático: Corpo, gênero, sexualidade e saúde

Resumo: O objetivo desse estudo foi analisar o processo de aproximação de adolescentes à prática da exploração sexual, abordando como elas percebem essa prática e quais elementos fizeram parte desse processo. Participaram dessa pesquisa três adolescentes do sexo feminino envolvidas com a exploração sexual, com idade entre 13 e 17 anos, numa instituição voltada para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade. Foram utilizadas atividades em grupo com materiais lúdicos e um roteiro de entrevista semiestruturada. Os resultados mostraram que as adolescentes percebem aspectos positivos e negativos na prática de exploração sexual. As primeiras aproximações a essa prática sofreram influências das relações ocorridas nos contextos mais próximos, família, relações de amizade, como nos mais amplos, dificuldades financeiras e fácil acesso ao mercado do sexo. Assim, a análise desse processo é fundamental para o estabelecimento de estratégias de enfrentamento que possam estar mais próximas da realidade em que elas se encontram.

Palavras-chave: Exploração sexual; adolescentes; primeiras experiências.

Abstract: The aim of this study was to analyze the process of approach of adolescents to practical of the sexual exploitation, approaching as they perceive this practical and which elements had been part of this process. Participate in of that research three exploited adolescents, age to 13 e 17, in a institution dedicated to children and adolescents at vulnerability situations. Activities in group with materials playful and a semi-structure interview were used. The outcomes they showed as the adolescents they sense appearances positive e negatives in practice of exploitation sexual. The first approaches with this practical had in such a way suffered influences from the occurred relations in the contexts next, family, sexual relations of friendship and invitations, as of the global context, financial difficulties and easy access to the market of the sex. Thus, the analysis of this process of envolvement with the sexual exploration is basic for the establishment of confrontation strategies that can be next to the reality where theymeet.

Keywords: Sexual exploitation; adolescents; first experiences.

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo analisar a percepção das adolescentes sobre o processo de aproximação à prática da exploração sexual e quais elementos fizeram parte desse processo. A exploração sexual tem sido discutida em todo o mundo como uma das formas mais extremas de violação aos direitos humanos.

De acordo com Libório (2004), a violência sexual está inserida num contexto de violência estrutural, social, interpessoal e psicológica vigente no país. A exclusão social, as propostas neoliberais e a lei do mercado estão incluídas neste cenário, sendo, portanto, uma violência gerada pela estrutura socioeconômica e política. Um dos aspectos salientes na exploração sexual é a violência interpessoal, que conforme Libório (2004) ocorre nas relações pessoais mais próximas, dentro ou fora da família. Segundo Leal (1999), a violência estrutural e social está fortemente relacionada com a violência intrafamiliar, pois a exclusão social e material, os altos índices de desemprego, a feminilização da pobreza, a discriminação por cor, raça e gênero favorecem o aumento dos conflitos interpessoais e, consequentemente, enfraquecem os laços familiares.

Outro fator também discutido como influenciador da exploração sexual é o mercado do sexo. De acordo com Leal (1999), o corpo infanto-juvenil é um produto do mercado globalizado do sexo que utiliza o *marketing* e a publicidade para divulgar uma lógica de hipererotização do corpo feminino, fortalecendo lógicas de submissão e desqualificação da mulher.Assim, percebe-se que a exploração envolve uma série de fatores, sejam eles sociais, culturais ou econômicos, tornando-se, portanto, um fenômeno complexo que refletirá profundamente na vida das adolescentes envolvidas.

MÉTODO

Participantes

Participaram dessa pesquisa três adolescentes com idade entre 13 e 17 anos em situação de exploração sexual que frequentavam diariamente um turno numa instituição voltada para adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade social. A participante A, com 17 anos, a participante B, com 17 anos e A participante C, com 13 anos.

Instrumentos

Para a realização da pesquisa, foram utilizadas inicialmente a observação e atividades em grupo com materiais lúdicos. Depois, foi realizada entrevista semiestruturada, que conteve questões sobre aspectos biosociodemográficos, escola, lazer, corpo, gênero, família, infância e adolescência, atividades da exploração sexual, percepção sobre si e sobre os outros, afetividade, redes de apoio e projeto de vida.

Procedimento

Para a realização da pesquisa foram feitas: 1) a inserção no contexto institucional; 2) a inserção nas atividades institucionais com as adolescentes; 3) atividades lúdicas em grupo e 4) as entrevistas individuais. Após as entrevistas, todo o conteúdo coletado no processo da inserção foi submetido à análise de dados segundo Bardin (1977/1979), sendo produzidas categorias e subcategorias, destacando as diferenças e semelhanças entre os casos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Aspectos positivos e negativos sobre a prática da exploração sexual

A forma de perceber a exploração sexual se mostrou de forma diferenciada para as participantes. Diversos fatores estão associados para que com uma das participantes em um momento a prática da exploração sexual fosse associada a uma coisa positiva, em outro fosse associada à negativa. Uma das participantes ao relatar pela primeira vez a sua experiência sobre exploração sexual a classificou como algo negativo:

"*Uma coisa horrível... Tá louco.*" (Participante A, 17 anos)

"*Eu não sabia que ela ia me levar o mau caminho, mas ela me levou né, fazer o quê.*" (Participante A, 17 anos)

Para a outra participante, a exploração sexual também foi vista como uma coisa negativa, praticada com homens adultos e como algo que ela não deveria se envolver. A expressão "homens mais velhos" costuma ser utilizada pelas adolescentes para se referirem a homens adultos com idade superior a 40 anos (TRINDADE, 2005):

"*Ah, ela me falava também que quando ela ia transar com os véi, e os véi dava dinheiro e isso num era bom.*" (Participante C, 13 anos)

"*Ela contava que era ruim isso, que nunca era para eu fazer isso.*" (Participante C, 13 anos)

Para a Participante C a experiência da exploração sexual vivenciada pela sua irmã foi ruim devido ao impacto provocado nas pessoas em sua volta. Tal impacto fez com que a imagem da irmã fosse estigmatizada socialmente:

"*Eu achava ruim isso por que ela tava ficando mal falada. Todo mundo falava dela.*" (Participante C, 13 anos)

"*Eu ficava desmoralizada por causa dessa história.* (...)" (Participante C, 13 anos).*Primeiras experiências de exploração sexual*

O conteúdo presente nessas falas mostra o quanto a percepção sobre a prática da exploração sexual é complexa. A prática da exploração é um estigma fortemente carregado de conotações negativas por ser considerada uma prática criminosa que viola os direitos da criança e do adolescente (LIBÓRIO, 2004). Porém, a percepção negativa das Participantes A e C sobre a prática da exploração não se embasou numa compreensão de violação aos seus direitos, mas numa prática que rompe as expectativas sociais e morais sobre a sexualidade feminina. O termo "*mal falada*" expresso pela participante C reflete a sua preocupação com um processo descrito por Faleiros (2004) de marginalização social e de autoexclusão de uma "vida honesta e boa" (p. 52).

A mudança do termo prostituição para exploração sexual teve como objetivo mudar a concepção de que a criança e o adolescente ao se encontrarem nessa situação estão se prostituindo de forma autônoma, mas sim de que são vítimas da prática criminosa cometida por um outro (LEAL, 1999). Porém, a realidade trazida pela participante A e C mostra que mesmo com essa modificação, a exploração sexual ainda é associada à prostituição no que tange a culpabilização e condenação das mulheres envolvidas nessa prática:

"*Mas eu nem comento nada, não comento com eles isso aí que eu fazia, eu acho que eu era errada, eu era culpada por isso, fazia as coisas tudo errado, não sei ....*" (Participante A, 17 anos).

Um estudo realizado com professores de rede estadual e municipal em Presidente Prudente sobre a percepção deles em relação às adolescentes envolvidas com a exploração sexual mostrou que elas são referidas como as grandes responsáveis pelo envolvimento com essa realidade (LIBÓRIO, CAMARGO, DOS SANTOS & SANTOS, 2007). Assim, tanto a participante A como a C ao falarem da prática da exploração sexual, reproduzem o discurso social adulto discriminatório e culpabilizante sobre a adolescente envolvida.

Assim, no decorrer da pesquisa, a Participante A foi trazendo outras percepções sobre a maneira de abordar a exploração sexual, sendo atreladas a outros aspectos como ter acesso ao consumo, não só em relação aos bens materiais, mas também a locais que lhe proporcionassem lazer:

"*Aí eu fui de carro com ele e com a minha irmã. Daí nos fomos, nos fomos para bar né, para bar tomar cerveja se divertir bastante.*" (Participante A, 17 anos)

"*Comecei a gostar e a fazer todo o dia, todo o dia, sem falta*." (Participante A, 17 anos)

A forma como a Participante A relata a sua percepção sobre a exploração sexual mostra uma estratégia comum de algumas adolescentes envolvidas nessa prática. Segundo os relatos mostrados em um projeto de atendimento a esse público, as adolescentes inicialmente relatam a experiência como uma coisa ruim, que lhe causa vergonha e sofrimento (TEIXEIRA, 2003). Depois, ao se sentirem mais "à vontade", essa percepção vai mudando e dando lugar a sentimentos e idéias opostas às inicialmente abordadas, como mostrado pela Participante A. Os sentimentos ambíguos em relação à prática da exploração sexual também são mostrados por Faleiros (2004) ao abordar que as adolescentes se sentem excluídas, humilhadas ou tristes por estarem envolvidas numa prática marginalizada. Por outro lado, ao relacionar a prática a uma possibilidade de aquisição financeira, relatam sentimentos de contentamento por favorecer o acesso ao que desejam como roupas, diversão, drogas, etc. As adolescentes veem na exploração sexual uma forma de serem bem remuneradas financeiramente em comparação a outras atividades que podem desempenhar no seu contexto (FARINHA & BRUNS, 2006).

Assim, a Participante A ao relatar que "*comecei a gostar e a fazer todo dia*" (*sic.),* não refere a sua experiência como uma violação aos seus direitos. Em uma pesquisa realizada em Corumbá-MS, adolescentes identificadas na situação de exploração sexual não se percebiam como exploradas e nem que havia algum risco eminente nessa prática (KASSER et al., 2005).

De acordo com Hazeu e Fonseca (1998), a exploração sexual pode ser vivenciada na fase da adolescência como um exercício da autonomia, liberdade e conquista.Tais fatos podem estar sinalizando o distanciamento que existe entre a realidade da adolescente e o que tem sido discutido sobre ela pelas instâncias governamentais e não governamentais, assim como pela sociedade civil, evidenciando que os avanços com a conquista de novas leis e novas concepções sobre essa realidade ainda não conseguem atingir a adolescente que está diretamente vivenciando essa realidade.

A exploração sexual e as primeiras experiências: o assédio sexual

Ao relatar experiências de adolescentes envolvidas na exploração sexual, Moraes (1998) explica que os "convites sexuais" são uma iniciativa que parte de homens mais velhos, seja utilizando o dinheiro, roupas ou qualquer outro objeto de interesse da adolescente para a troca sexual. No caso da participante A, ao ficar exposta na rua com a sua irmã, o assédio aconteceu primeiro de forma indireta ao olhar e avaliá-la com bonita e "sexy" e depois quando o cliente oferece a proposta do dinheiro:

"Ele quer te conhecer para ver se tu é bonitinha. Me achou bonita, me achou sexy. Tá e aí, tu não quer me conhecer e ganhar dinheiro?Não, eu não quero (...) *não pretendo fazer nada* (...) (Participante B, 17 anos).

Na primeira atividade de grupo a participante B relatou que quando era criança o seu pai lhe obrigava a vender balas e biscoitos nos semáforos e algumas vezes os homens que passavam mexiam com ela, oferecendo dinheiro caso ela fizesse "algo" (*sic.*) para eles. O segundo assédio ocorreu quando a adolescente se deslocava da sua casa para um outro estabelecimento:

"*Eu tinha 15 anos, daí ficou eu, ela e a minha tia, a gente foi no mercado, na padaria. Daí um homem te dou 50 reais o ti entrar aqui no meu carro. Falou, mas aí ela, eu não vou.*" (Participante B, 17 anos).

O assédio na Participante B ocorreu em dois momentos de sua vida, um quando era criança e outro quando adolescente. No primeiro, a Participante B estava obedecendo a uma ordem paterna para comercializar alguns produtos nas ruas. Porém, tal situação a tornou vulnerável a outros riscos, entre eles o assédio sexual. Segundo Faleiros (2004), a exposição de crianças ao trabalho de rua é um fator de risco significativo para a exploração sexual, tráfico, como também agressões físicas. Em um segundo contexto, o assédio ocorreu quando a adolescente se deslocava no seu bairro, quando caminhava pelo centro e quando estava no local de embarque para transporte coletivo.

Segundo Moraes (1998), a forma como essas adolescentes se sentem observadas e avaliadas pelo público masculino é um aspecto importante para a análise do fenômeno da exploração sexual. Ao analisar dessa forma, faz-se necessário abordar a posição dicotômica vítima e acusada que a adolescente assume socialmente quando se envolve com a exploração sexual. Tal dicotomia vem sendo discutida na perspectiva de que ao colocar a criança e o adolescente na condição de vítimas de uma violência gerada por um outrem, a responsabilidade é do adulto que comete (LIBÓRIO, 2004).

Assim, a adolescente sai da condição de acusação e passa para a de proteção. No III Congresso Mundial de enfrentamento da exploração sexual de crianças e adolescentes, um dos pontos discutidos foi o quanto a perspectiva de analisar a criança como agente ativo de sua vida tem provocado mudanças na visão tradicional sobre o envolvimento da criança na exploração sexual como vítimas passivas (ENNEW, 2008). Nessa discussão, foram utilizados os termos prostituição forçada e "prostituição voluntária". Para a primeira, foram analisados os fatores já conhecidos como desigualdade econômica, violência intra e extrafamiliar,

violência de gênero, etc. Porém, com relação ao termo "voluntária" as discussões foram mais polemizadas ao se questionar em que circunstâncias as crianças e adolescentes podem consentir uma relação sexual com um adulto. Segundo Ennew (2008), as crianças têm decisões ativas, porém não estão embasadas de informações completas a respeito das consequências e alternativas que essas decisões podem gerar. Porém, a autora não aponta como essas questões podem ser analisadas com relação às adolescentes, deixando, assim, essa discussão em aberto.

Os primeiros contatos e a experiência familiar com a exploração sexual

No relato das participantes, a experiência de familiares com a exploração sexual ou a prostituição foi um elemento presente tanto para tornar essa prática conhecida por elas, como também para aproximá-las dessa realidade. No caso da participante A, foi acompanhando a irmã no centro da cidade que ela teve acesso à prática da exploração sexual:

"*É que assim, eu fui no centro com a minha irmã, a T,* (...) *A minha irmã fazia programa, né, a minha irmã fazia programa e ela me levou junto, né. E eu báh, será que eu vou, daí foi na hora que... báh, tá louco.*" (Participante A, 17 anos)

A participante A de início relata que ela apenas observava a sua irmã sair e voltar com os clientes dela. Porém, o fato de acompanhar não foi um processo passivo, já que constantemente se questionava se deveria participar ou não do programa. De acordo com os relatos de adolescentes envolvidas na exploração sexual mostrados em Trindade (2005), o ato de acompanhar outras adolescentes no programa sexual foi descrito como uma etapa inicial para o envolvimento com a exploração sexual. Segundo esses relatos, mesmo não fazendo o programa, as adolescentes começam a participar do processo observando, cuidando das colegas, depois com programas envolvendo carícias até chegar ao ato sexual propriamente dito. Em cada uma dessas participações, a adolescente recebe um dinheiro diferenciado. Nessas experiências, o dinheiro foi um fator determinante para a decisão do envolvimento das adolescentes, principalmente quando saíam do programa para comprar aquilo que desejavam. No caso da participante A, o dinheiro também apareceu com um aspecto importante para a sua decisão, como mostram o relato a seguir:

"*Eu dizia, T é bom tu fazer programa assim? É bom porque aqui é bom, porque eu ganho muito dinheiro, tu não quer fazer aqui comigo?*" (Participante A, 17 anos)

Os aspectos positivos abordados na prática da exploração sexual por pessoas envolvidas foram significativos para a participação das adolescentes. As amigas podem ser

mediadoras no processo de aproximação das adolescentes com a exploração sexual ao darem ênfase aos aspectos positivos como o dinheiro (FARINHA & BRUNS, 2006). Tal discurso produz uma sensação de deslumbramento com essa realidade. Num relato de experiências em atendimento a crianças e adolescentes envolvidas com a exploração sexual, uma adolescente passou a se portar diferente, com aparência definida como "bonita", "bem cuidada" e "bem vestida" (VERARDO, REIS & VIEIRA, 1999, p.76). Assim, os ganhos obtidos com a exploração sexual fizeram com que as adolescentes não só satisfizessem as suas necessidades de sobrevivência, mas também a de ter a oportunidade de vivenciar hábitos e costumes de uma outra classe socioeconômica mais elevada que a sua. Dessa forma, o desejo de mudar e ascender socialmente através do dinheiro ganho na exploração sexual é visto por essas adolescentes como uma forma de interromper com a realidade em que vivem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse estudo conclui-se que as primeiras aproximações das adolescentes à prática da exploração sofrem influências das relações ocorridas tanto nos contextos mais próximos, como na família e nas relações de amizade, como no seu contexto social, como as dificuldades financeiras sofridas e o fácil acesso ao mercado do sexo. A percepção das adolescentes sobre a prática da exploração sexual está fortemente influenciada pelas noções moralizantes sobre a sexualidade feminina, mas também pela lógica de mercado que estimula o consumo, gerando perspectivas positivas em relação à prática da exploração sexual (FALEIROS, 2004). As experiências de colegas próximas ou de familiares que mostram o poder de consumo adquirido com a exploração sexual contribuem para que as adolescentes tenham expectativas de que podem melhorar a sua condição de vida com essa prática.

Foi importante observar como as adolescentes passam a participar desse processo, seja negociando, buscando clientes ou utilizando o dinheiro gasto nessa prática. Tal fato mostra que as adolescentes não apresentam um papel passivo na prática da exploração sexual. Porém, nesse processo faz-se necessário analisar como as adolescentes consentem em participar dessa prática já que nesse aspecto deve-se levar em consideração o contexto no qual elas estavam inseridas antes do seu envolvimento com a exploração sexual.

Assim, nesse estudo observou-se que as relações familiares, a rede de amizades, o fácil acesso ao mercado do sexo e o poder de consumo adquirido com a exploração sexual foram fatores significativos para que as adolescentes estudadas se envolvessem ou estivessem próximas da realidade da exploração sexual. Por isso, a análise do processo de envolvimento das adolescentes com a prática da exploração sexual, assim como os aspectos que influenciam

essa aproximação são fundamentais para o estabelecimento de estratégias de enfrentamento que possam estar mais próximas da realidade em que elas se encontram.

Referências:

Bardin, L. *Análise de conteúdo*. Trad. L. A. Reto & A. Pinheiro. São Paulo: Edições 70/Livraria Martins Fontes. (Original publicado em 1977), 1979.

Dos Santos, B. R. Contribuições para um balanço das campanhas de combate ao abuso e exploração sexual de crianças e adolescente no Brasil. In R. M Libório, & S. M. G. Sousa (orgs.). *Exploração sexual de crianças e adolescentes no Brasil: Reflexões teóricas, relatos de pesquisa e intervenções psicossociais* (pp. 99-148). São Paulo: Casa do Psicólogo; Goiânia:Universidade Católica de Goiás, 2004.

Ennew, J. Explotation of children in prostitution. Artigo apresentado no III Congresso Mundial de Enfrentamento da Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes, Rio de Janeiro, Brasil, 2008.

Faleiros, E., & Campos, J. De O. *Repensando os conceitos de violência, abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes. Brasília*: CECRIA, MJ-SEDH-DCA, FBB e UNICEF, 2002.

Faleiros, V. P. O fetiche da mercadoria na exploração sexual. In R. M. Libório, & S. M. G. Sousa (orgs.). *Exploração sexual de crianças e adolescentes no Brasil: Reflexões teóricas, relatos de pesquisa e intervenções psicossociais* (pp. 51-72). São Paulo: Casa do Psicólogo; Goiânia: Universidade Católica de Goiás, 2004.

Farinha, M. G., & Bruns, M. A. T. *Adolescentes profissionais do sexo.* São Paulo: Átomo, 2006.

Hazeu, M., & Fonseca, S. Exploração e violência sexual contra crianças e adolescentes no Pará. In M. F. P. Leal, & M. A. César (orgs.). *Indicadores de violência intrafamiliar e exploração sexual comercial de crianças e adolescentes* (pp. 57-67). Brasília, Brasil: CECRIA, 1998.

Ippolito, R. O., Dos Santos, B. R., Nélio, M., Rangel, P. C., De Abreu. V. I., Oliveira, M. L. M., Hezeu, M. et al. Guia escolar: Primeiras experiências de exploração sexual Métodos para identificação de sinais de abuso e exploração sexual em crianças e adolescentes. Brasília: Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2003.

Leal, M. L. P. *A exploração sexual comercial de meninos, meninas e adolescentes na América Latina e Caribe: Relatório final, Brasil*. Brasília: CECRIA, 1999.

Libório, R. M. C. Exploração sexual comercial infanto-juvenil: Categorias explicativas e políticas de enfrentamento. In R. M. Libório, & S. M. G Sousa (orgs.). *Exploração sexual de crianças e adolescentes no Brasil: Reflexões teóricas, relatos de pesquisa e intervenções psicossociais* (pp. 19-50). São Paulo: Casa do Psicólogo; Goiânia: Universidade Católica de Goiás, 2004.

Libório, R. M. C., Camargo, L. S., Santos, R. C. F dos, & Santos, R. B. Saberes de profissionais de educação sobre abuso e exploração sexual: Contribuições para políticas educacionais. In M .L. P Leal, M. F. P. Leal, & R. M. C. Libório (orgs.). *Tráfico de pessoas e violência sexual* (pp.147-166). Brasília: VIOLES/SER/Universidade de Brasília, 2007.

Moraes, A. F.Prostituição, trocas e convites sexuais na adolescência feminina pobre. In C. Bruschini, & H. B. de Hollanda (orgs.). *Horizontes plurais: Novos estudos de gênero no Brasil* (pp. 17-47). São Paulo: Fundação Carlos Chagas e Editora 34, 1998.

Saphira, M., & Herbert, A. Victimization among those involved in underage commercial sexual activity. *Women's Studies Journal*, *19*, 2, 32-40, 2004.

Teixeira, L. C. Sentindo subjetivo da exploração sexual para uma adolescente prostituída. In S. Ozella (org.). *Adolescências construídas: a visão da Psicologia sócio-histórica* (pp. 67-80). São Paulo: Cortez, 2003.

Trindade, E. *As meninas da esquina: diários dos sonhos, dores e aventuras de seis adolescentes do Brasil*. Rio de Janeiro: Record, 2005.

Verardo, M. T., Reis, M. S. F., & Vieira, R. M. *Meninas do porto: Mitos e realidade da prostituição infanto-juvenil*. São Paulo: O nome da rosa, 1999.

PROFISSIONAIS DO SEXO: PROFISSÃO

CAUDURO, Maria Teresa[1]
Frederico Whestphalen/URI

Eixo Temático: Corpo, gênero, sexualidade e saúde

Palavras-chave: Profissional do Sexo. Saúde. Trabalho.

Resumo: Este texto apresenta as implicações sociais e trabalhistas na visão das Profissionais do Sexo de Novo Hamburgo/RS retirado de uma investigação realizada em 2009. Teve como ponto de partida a regulamentação da profissão do Projeto de Lei n° 98/2003, a concepção de juízes trabalhistas de Novo Hamburgo e a concepção das representantes das profissionais.

Abstract: This text presents the social and laboral implications in the view of Sex Professionals of Novo Hamburgo/ RS taken from a study conducted in 2009. The starting point of the study was the regulation of the profession as per the Bill n° 98/2003, the concept of labor lawyers and professional representatives in Novo Hamburgo City.

Introdução

O tema, "profissionais do sexo" não é recente. Poucas são as pesquisas em nosso contexto sobre o assunto. Neste artigo, recortei uma das categorias encontradas na investigação que realizei intitulada "Profissionais do sexo: de fato e de direito?" para apresentar no seminário corpo, gênero e sexualidade. Busquei as questões legais trabalhistas, sociais e o que significa para a sociedade a regulamentação das profissionais do sexo, em específico, na região de Novo Hamburgo, pois a meta era abordar questões quanto à inclusão social, dignidade, cidadania e trabalho.

Outrossim, busquei analisar se esta sociedade está preparada para este desafio da regulamentação da profissão.

O problema de investigação que balizei o estudo foi: "Qual a implicação da regulamentação das profissionais do sexo para a sociedade de Novo Hamburgo na questão trabalhista?".

O objetivo geral foi investigar o que pensam os juízes do trabalho de Novo Hamburgo e as representantes das profissionais sobre a implementação da regulamentação da profissão na sociedade para descobrir as implicações sociais e jurídicas trabalhistas advindas dela. Obtive três categorias: Projeto de Lei n° 98/2003, Implicações sociais e trabalhistas na visão dos

[1] Doutora em Filosofia da Educação pela Universidade de Barcelona. Professora da Graduação e Mestrado da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões/Frederico Westphalem.

Juízes e Implicações sociais e trabalhistas na visão das profissionais do sexo e escolhi esta última para este trabalho.

Implicações Sociais e Trabalhistas na Visão das Profissionais do Sexo

Poucas são as profissionais do sexo engajadas em movimentos que clamam por seus direitos. No Brasil, são poucas as associações militantes. No Rio Grande do Sul, não há nenhuma associação oficial. Apenas quem media algumas informações e representa, perante o Ministério da Saúde, nos eventos e em outras reuniões, é o Núcleo de Estudos da Prostituição no RS, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Em Novo Hamburgo, as profissionais ainda não se organizaram (fato constatado pelo Núcleo de Estudos - RS) e tampouco têm uma líder representante. No estudo, houve depoimentos de uma profissional do sexo que é voluntária entregando camisinhas e auxiliando nas consultas médicas nos diferentes núcleos de prostituição chamados por ela de pontos (LENZ, 2008).

Também obtive entrevista com a representante da Associação de Transgêneros de Novo Hamburgo (que se organizaram e são uma ONG), que media em alguns grupos de prostitutas. Entretanto tenho outras informações, as quais apontam que as prostitutas não vão ao local porque não querem "se misturar" com os transgêneros.

Gabriela Leite é uma das representantes mais fortes do movimento das profissionais do sexo no Rio de Janeiro e presidente, fundadora da ONG Davida. Ela foi a grande incentivadora da grife "DASPU", a moda sem vergonha, criada pelas profissionais do sexo da região da Praça Tiradentes, bairro decadente da cidade do Rio de Janeiro. Essa grife conseguiu um grande apoio da sociedade brasileira em geral, inclusive ganhando espaço na novela das oito da Rede Globo. Isso mostra um ganho social tanto na "produtividade" quanto na geração de renda para as profissionais, sem deixarem de ser prostitutas (LENZ, 2008).

Sobre isso, há depoimento de Novo Hamburgo:

> Nosso trabalho é de levar informação e de levar material, mas elas também têm que saber vir para a Instituição buscar, esse é o trabalho nosso, de fazer a pescaria, tu vai na intervenção, tu dá 2-3 preservativos, material informativo e diz 'olha, quinta feira vai ter reunião de grupo, a gente vai falar sobre tal tema, a gente vai fazer um cursinho, a gente vai fazer isso, vai fazer aquilo'. Teve um mês que a gente realizou um curso de arte terapia, começou o curso com 6-7 pessoas e terminou com duas. Sabe, elas vêm, elas se empolgam, mas daqui a pouco elas já perdem todo aquele entusiasmo, sabe. A gente teve outro curso de corte e costura, começou com 20 pessoas, terminou com duas (Entrevista com a Representante da Associação Transgêneros).

> A gente conseguiu até com a assistente social cesta básica, toda reunião de grupo a gente sorteava aquela cesta básica para uma das pessoas do grupo, a gente tentava fazer atrativos para tentar trazer essas pessoas. Tinha umas que vinham só mesmo por causa da cesta básica, interesse nenhum (Entrevista com a Representante da Associação Transgêneros).

Em investigação realizada com profissionais de sexo de rua, em São Leopoldo, Cauduro et al. (2009) também encontraram essa dificuldade de aproximação entre as profissionais, pois elas são concorrentes na busca do cliente e isso não gera uma aproximação entre elas para uma associação.

O caminho é longo ainda, segundo as próprias palavras das entrevistadas. As próprias profissionais do sexo devem querer se organizar.

A trajetória das profissionais do sexo de Novo Hamburgo nada mais é do que a história pessoal de vida. Nessa historia fica registrado de fato o que ocorre e os direitos que possuem ou deixam de possuir. Neste item, irei descrever fatos desencadeados a partir das entrevistas sobre a proposta do Projeto de Lei n° 98/2003:

> Eu comecei a exercer a profissão de Profissional do Sexo eu tinha 19 anos, de 18 para 19 anos, hoje eu estou com 36. Então, há bastantes anos eu me prostituí, eu me prostituía na rua antes e depois eu fui trabalhar dentro de um local privado [Associação Transgêneros]. Desde 2004 eu não recolho INSS. É por motivo particular (Entrevista com a Representante da Associação Transgêneros).

> Eu fui casada, digo vivia com um taxista. Ele ganhava bem, eu tinha uma boa casa, carro, eu comia bem, do melhor, e meus filhos tinham tudo. Daí fiquei viúva e fiquei sem nada. Desde 91 até 2000 eu vivi na droga. Eu tenho... sou soro positivo ... e eu tenho que me preocupar com minha saúde, eu tenho meus filhos para criar. Não pago INSS, fica muito pesado (Entrevista Profissional do Sexo).

> Hoje tenho 45 anos. Eu sou natural de Santa Maria e daí a gente ficou pobre. Mas todo mundo casou, porque naquela época todo mundo tinha dinheiro, família que tinha dinheiro hoje não tem dinheiro. A minha irmã casou com um... ele tem poços artesianos, tem terras, tem gado, todas essas coisas, e ela é enfermeira chefe, que faz horários e 'coisarada'. Ela trabalha na Universidade em Santa Maria e no de caridade em Porto. Essa outra irmã que é assistente social e é vereadora (Entrevista Profissional do Sexo).

Quanto a deixar essa profissão, destacam-se os seguintes depoimentos.

> [...] Desde pequena eu sempre quis fazer desenho, eu gosto de desenho, queria ser uma arquiteta, uma coisa assim. Todo mundo lá em casa faz alguma coisa e eu não faço nada. Minha irmã é vendedora e é assistente social da prefeitura, a minha outra irmã... e todas casaram bem... a minha família tinha dinheiro, entendeu? (Eps).
> Eu já tenho idade então precisaria ter outra coisa, ainda mais que estou com HIV. Poderia ser qualquer outra coisa (Entrevista com a Representante da Associação Transgêneros).

> Eu trabalho aqui (associação desde 2003). Sou presidente da ONG. Mas se precisar, me prostituo novamente (Entrevista com a Representante da Associação Transgêneros).

Quanto à família, as entrevistadas afirmaram:

> Não, eles acham que eu trabalho, eles não sabem de nada, não sabem que eu sou doente, não sabem de nada. Eu digo para minha mãe que sou diarista. Ninguém sabe (Entrevista Profissional do Sexo).

> Eu tenho cinco filhos. Mas ela (a menor) é a única que fica comigo e daí eu penso assim: tudo que eu deixei de dar pro meus filhos, agora quando eu consigo eu dou. Um tem 21, ele trabalha e mora em Santa Maria (Entrevista Profissional do Sexo).

> Eu tenho meu companheiro, me dou bem com a minha sogra [...] Mas se precisar me prostituir, eu volto e eles apóiam (Entrevista com a Representante da Associação Transgêneros).

Quanto à Associação dos Transgêneros:

> A gente começou na época, em 2003, para trabalhar com pessoas vivendo com HIV e AIDS e sobre direitos humanos, discriminação. Em Novo Hamburgo, a gente tem um trabalho bem conjunto com elas, assim bem mais afetivo do que as próprias travestis e as HSH. Digamos assim que 90% da população que nós da Instituição atinge e busca em campo é mulheres Profissionais do Sexo feminina. Digamos que 90% mais a minha Instituição já não é mais travesti, é mulheres PS feminino, porque a gente atua mais com elas, a gente tem mais acesso a elas, porque elas estão de tarde, elas estão na rodoviária, elas estão nos barzinhos de tarde tomando cerveja, elas estão vários horários (Entrevista com a Representante da Associação Transgêneros).

> A Profissional do Sexo feminina, a prostituta mulher, já é diferente, ela vem na base buscar preservativo feminino, ela vem para pedir uma consulta, daí ela vai e tu consegue uma consulta meio rápida para ela com o ginecologista, ela já sai lá com a reconsulta marcada, ela volta (Entrevista com a Representante da Associação Transgêneros).

> Eu venho pelo seguinte... porque eu tenho... sou soro positivo... e eu tenho que me preocupar com minha saúde. Então eu venho porque eu me interesso, porque preciso de psicólogo, psiquiatra, preciso de médico e tudo isso a gente tem aqui, por isso que eu venho. Porque eles ajudam bastante a gente aqui (Entrevista Profissional do Sexo).

Quanto à saúde das profissionais do sexo do estudo, segundo Barros (2005), em seu artigo, relata três tipos de riscos com relação à prostituição, que são: a saúde (física e psicológica), o sigilo da atividade (com familiares, amigos) e a violência (parceiro ou policial).

Quanto aos riscos relacionados à saúde, as prostitutas estão expostas ainda ao álcool, ao cigarro e a outras drogas ilícitas, que, como afirma Barros (2005), seriam como "alívio" ou "coragem" para as tensões do cotidiano laboral. Essas questões também foram encontradas nos estudos de Cauduro et al. (2009) e Cauduro, Birk e Wasch (2008).

A colaboradora do estudo diz:

> E elas não admitem também que são soro positivos, ninguém admite. Eu sou desde 1997 no papel, mas eu tenho de bem antes... que eu tenho certeza que eu tenho bem antes, mas de 97 que eu fiz o exame. E elas tudo têm também, mas elas não admitem

> que têm. Eu faço meu tratamento aqui em cima [prédio do Serviço de Assistência Especializada – SAE, do município] (Entrevista Profissional do Sexo).
>
> Poucas usam camisinhas. Cliente é assim, ele oferece o dobro, o triplo para transar sem preservativo, eles não gostam de usar preservativo. Eu no começo, quando eu era drogada, eu sabia que eu tinha e não me preocupava, por causa eu achava assim... na minha cabeça passava que eu tava bem... acho que psicologicamente bem abalada, que eu tava matando mais um, 'ah, agora que eu peguei, agora vou matar mais um', mas eu tava me matando, depois que eu parei com a droga e que eu comecei a vir na doutora, ela disse que a gente pode pegar um mais forte que a gente já tem e pode aumentar também, entendeu? (Entrevista Profissional do Sexo).
>
> [...] antigamente eu transava sem camisinha, mesmo sabendo que eu era soro positivo, agora não porque eu sei que aumenta a carga viral e eu posso pegar um mais forte que o meu... porque o meu, que nem a doutora me disse que estou desde 97 no papel e eu tô bem, eu nunca tive nada, eu fumo que nem uma louca (Entrevista Profissional do Sexo).

No que diz respeito a fatos decorrentes da profissão, seguem os depoimentos da outra colaboradora:

> [...] outras dormem o dia todo e para ganhar a noite enchem o corpo de álcool, têm que beber bebida alcoólica para ser remunerada, para ganhar comissão na noite, daí de dia elas dormem porque ficam com exagero de álcool no corpo, daí elas não conseguem se acordar e assim por diante (Entrevista com a Representante da Associação Transgêneros).

A situação de risco da participante da pesquisa:

> [...] A outra vez que pedi uma perícia médica também, por causa que eu tenho o HPV também, que é o câncer de colo de útero, faço biópsia de 3 em 3 meses, e daí eu pedi para perícia e daí ele perguntou também pra mim, ué eu sou profissional do sexo, faço programa, daí como eu vou trabalhar se eu faço de 3 em 3 meses eu faço a biópsia, daí tu tem que ficar sem transar e eu não tenho como trabalhar (Entrevista Profissional do Sexo).
>
> Se eu fizer a biópsia de 3 em 3 meses, eu tenho que fazer de 3 em 3 meses por causa do HIV. Porque se é uma pessoa normal não precisa fazer de 3 em 3 meses, mas por causa do HIV eu tenho que fazer. Daí 2 anos que eu já não faço mais. Eu não posso trabalhar, daí eu não faço mais. Daí foi negado no INSS, o INSS negou, por causa que eles acham que eu tô apta por causa dos meus exames CD e carga viral que está bom, minhas defesas estão altas e a minha carga viral está baixa (Entrevista Profissional do Sexo).
>
> [...] Eu pedi auxílio-doença e eles me negaram. Por causa dos exames do HIV, pelo CD4 e carga viral, eu estou em condições, eu estou apta. Ele olhou para mim e disse que eu sou bem forte, ele disse: '... tu está apta pro trabalho'; eu disse: 'mas eu sou profissional do sexo, como é que eu vou trabalhar... porque vocês arrancam um pedaço, não sabe que tem que tirar um pedaço? E aí eu tenho que ficar sem trabalhar' (Entrevista Profissional do Sexo).

Ainda há médicos que condenam a prática das profissionais do sexo e que, inconscientemente, as colocam de volta às ruas sem o devido conhecimento da complexidade da situação, quando elas estão enfermas. Eles podem pensar que os clientes usam "camisinha", mas, na realidade, não usam. Elas têm a pressão do sustento. Ainda hoje, a

prostituição é condenada por muitos psicólogos, assistentes sociais e profissionais ligados à saúde coletiva (principalmente, os que ainda são remanescentes da tendência higienista/sanitarista, como colocado por Rago, em 1985).

Entretanto, esse profissional da saúde, ao liberar a profissional do sexo, coloca em risco os clientes com a qual trabalha, visto que a maioria paga a mais para o serviço ser sem "camisinha". Ficou claro que ela não iria parar, pois tinha que "ganhar a vida". Assim como também ficou claro que ela não iria tratar o câncer de colo de útero, pois, ao fazer a biópsia, ela não poderia trabalhar.

Com certeza, essas mulheres não têm qualidade de vida. Repito aqui a concepção de Nahas (2003) para fundamentar essa afirmação. O conceito de qualidade de vida é amplo, complexo. Varia de pessoa para pessoa. A qualidade de vida pode ser uma medida da própria dignidade humana, pois pressupõe o atendimento das necessidades humanas fundamentais'. Coloca o autor ainda que vai depender do estado de saúde das pessoas, da longevidade, satisfação no trabalho, salário, lazer, relações familiares, disposição, prazer e até espiritualidade. Compreende-se por qualidade de vida aspectos como estilo de vida, hábitos alimentares, controle de stress, atividade física habitual, relacionamentos, comportamento preventivo, moradia, transporte, segurança, assistência médica, condições de trabalho e remuneração, educação e meio ambiente, entre outros fatores.

A história repete-se, a profissão é a mais antiga do mundo, mas, a cada momento histórico, guardadas as devidas proporções, as problemáticas são as mesmas: aceitação, saúde, sobrevivência, inclusão.

Esses foram os relatos realizados pelas participantes do estudo, entretanto, há um outro lado social que é mostrado, vendido, segundo a visão de "mercado", como afirma o Deputado Federal em seu relatório:

> Motéis de luxo dão ampla gama de prazeres aos que os procuram. Sex shops estimulam a libido, propiciando farta gama de satisfações alternativas. Os costumes se adaptam a novos tempos, modificando o comportamento de homens e mulheres. Modernos medicamentos (Cialis, Viagra, etc.) dão sobrevida sexual aos homens, estimulando-os a prosseguir na atividade enquanto sonhos e fantasias povoam as mentes de ambos os sexos. Hoje, há massagens eróticas, serviços de scort girls, propagandas em jornais, estimulando a imaginação sexual, serviços de acompanhantes, etc. (OLIVEIRA, 2007).

Assim, ficaram ilustradas as contradições da sociedade. Por um lado, uma fonte de serviços a estimular o prazer, a gerar lucros. Por outro, a realidade triste de profissionais do sexo individuais, de rua. Em ambos os lados, há o fator econômico, mas cada um a sua maneira.

Considerações finais

Lastimável, pois quem saiu perdendo realmente foram as profissionais do sexo. Como um Projeto de Lei desta magnitude e complexidade tem "apenas uma folha e um quarto" de justificativa? Da maneira como foi proposto, retirando artigos constitucionais, jamais seria aprovado!

Quanto às profissionais do estudo, embora tenham revelado um superficial conhecimento (adquirido pelos meios de comunicação ou pelo que era falado nos eventos da saúde), mostraram, no decorrer do trabalho, que não conheciam o teor do projeto na íntegra, e muito menos a verdadeira intenção de Gabeira.

Isso mostra o quanto o segmento ainda está carente de informações precisas. Mesmo Gabriela Leite, militante do movimento, Presidente da ONG Davida – em seus depoimentos revelados pela mídia - não apresenta consistência em seu discurso a favor da regulamentação. Suas falas referem-se somente às casas noturnas.

Será que se chamará mesmo assim? Regulamentação da profissão, vinculada às questões históricas e penais? Esta pergunta não foi elucidada no projeto. Falta muito debate na sociedade. E esta sociedade não está preparada para a regulamentação da profissão.

Respondendo, então, sobre as implicações sociais e trabalhistas, quanto à categoria das beneficiadas, concluo que elas desconheciam o teor do Projeto de Lei. Também, que o acesso à saúde é o que mais as aflige, assim como, o poder aquisitivo para dar conta do sustento. Pensam no auxilio doença mesmo sem pagar o INSS (Instituto Nacional do Seguro Social). Não é uma prioridade planejada por elas, e de certa forma, é curioso como lidam com este fato, visto ser uma profissão de risco.

Conclui também que as implicações sociais são de preconceito entre elas e de disputa o que determina a não organização.

Na concepção dos juízes, posso concluir que: as evidências ficaram em acabar com a hipocrisia da sociedade; inserir uma nova classe de profissionais; garantia da previdência; a lenta evolução da sociedade; a possibilidade de administrar contratos.

Quanto às implicações trabalhistas, seriam: a atividade passa a ser lícita e a Consolidação das Leis do Trabalho terá aplicabilidade para as profissionais do sexo, resguardadas as peculiaridades da lei específica; se superado aquele problema da equivalência, surge a possibilidade de integrá-las dentro desse sistema contributivo,

sujeitando-as também a receber a contrapartida dessa contribuição, que seria o amparo social, a aposentadoria e a assistência médica, na concepções de alguns juízes.

Ainda, incidirá a proteção do Estado, posto que a profissional estará vinculada a um contrato de emprego, ou mesmo prestação de serviços; a profissional terá a segurança de poder postular no judiciário seus eventuais direitos. Há também, a possibilidade para aquela que não quer se declarar como profissional do sexo, de ter acesso a esse beneficio social.

A sugestão é a realização de muitos e debates, e muito aprofundamento teórico para dar seguimento a uma nova proposta de projeto de lei: que envolva profissionais do sexo, sociólogos, advogados, educadores, psicólogos, representantes de segmentos da saúde, legisladores e religiosos.

Finalizando, digo que essas foram as minhas interpretações da realidade, baseadas nos depoimentos, documentos, teorias e doutrinas.

Referencias:

BARROS, Lúcio Alves de. Mariposas que trabalham. Uma etnografia da prostituição feminina na região central de Belo Horizonte. **Jus Navigandi**, Teresina, ano 9, n. 827, 8 out. 2005. Disponível em: <http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=7356>. Acesso em: 21 jan. 2009.

CAUDURO, Maria Teresa; BIRK, Márcia; WACHS, Priscila. The Life quality of commercial sex workers from a city in Porto Alegre's metropolithan region . **The Fiep Bulletin**, v. 78, p. 285-288, 2008.

CAUDURO, Maria Teresa; SILVA, Zoé D. Santos da; WACHS, Priscila; BIRK, Márcia; FONSECA, Rafaela M. Franco. A cut on violence and human rights in the context of street commercial sex workers of a city in the metropolitan region of Porto Alegre, RS. **The Fiep Bulletin**, v. 79, p. 719-722, 2009.

LENZ, Flávio. **Daspu. A moda sem vergonha**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2008.

NAHAS, Markus Vinicius. **Atividade física, saúde e qualidade de vida**: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo. 3. ed. Londrina: Mediograf, 2003.

OLIVEIRA, Regis. **Voto em separado do deputado Regis de Oliveira do Projeto de Lei nº 98**, de 2003. Brasília, DF, 2003. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/518382.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2009.

RAGO, Margareth. **Do cabaré ao lar**: a utopia da cidade disciplinar, Brasil 1890-1930. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

RESGATE HISTÓRICO DO PLANEJAMENTO FAMILIAR NO BRASIL[1]

CHIAMENTI, Camilla[2]
DUARTE, Cibeli da Rosa[3]
FONSECA, Adriana Dora da[4]
GOMES, Vera Lúcia de Oliveira[5]

Eixo temático: corpo, gênero, sexualidade e saúde.

Resumo: O presente estudo objetiva evidenciar como foi estruturado o planejamento familiar no Brasil, apoiando-se em uma revisão bibliográfica realizada através de uma busca de textos e artigos online pertinente à temática. Com base na literatura, percebem-se fortes intenções de cunho econômico, político e social potencializando o desenvolvimento das políticas públicas direcionadas à saúde reprodutiva. No início, as estratégias estavam direcionadas ao controle da fecundidade com intenções ocultas no controle da natalidade, perceptível nos dados censitários das últimas décadas. Contudo, atualmente visualiza-se a implementação da assistência no planejamento familiar buscando-se contemplar ações integrais e universais à saúde reprodutiva como um direito de cidadania.

Palavras-chave: Enfermagem, Planejamento Familiar, Gênero.

Abstract
This study aims to show how it was structured family planning in Brazil, relying on a literature review through a search of online texts and articles relevant to the topic. Based on the literature, strong intentions to realize the nature economic, political and social potentiating the development of public policies directed at reproductive health. At first, the strategies were aimed at the control of fertility with hidden intentions in birth control, visible in the census in decades. However, today, we noticeable the implementation of family planning assistance in seeking to include integral action and the universal reproductive health as a right of citizenship.

Keywords: Nurses, Family Planning, Gender.

[1] Pesquisa documental realizada para o V Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade.

[2] Enfermeira. Mestranda em enfermagem do PPGEnf/FURG. Bolsista da CAPES. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Enfermagem, Gênero e Sociedade da Universidade Federal do Rio Grande (GEPEGS/FURG). Rio Grande, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: camilla.chi@hotmail.com.

[3]Enfermeira do Hospital Universitário Dr. Miguel Riêt Corrêa Jr. Mestranda em enfermagem no PPGEnf/FURG. Boslista CAPES. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Enfermagem e Saúde da Universidade Federal do Rio Grande (NEPES/FURG). Rio Grande, Rio Grande do Sul. E-mail: cibelird@gmail.com.

[4] Enfermeira. Doutora em Enfermagem. Professora da Escola de Enfermagem da Universidade Federal do Rio Grande. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Enfermagem, Gênero e Sociedade da Universidade Federal do Rio Grande (GEPEGS/FURG). Rio Grande, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: adriana@vetorial.com.br.

[5] Enfermeira. Doutora em Enfermagem. Professora da Escola de Enfermagem da Universidade Federal do Rio Grande. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Enfermagem, Gênero e Sociedade da Universidade Federal do Rio Grande (GEPEGS/FURG). Rio Grande, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: vlogomes@terra.com.br.

Introdução

Atualmente, no Brasil, o planejamento familiar é tema constante mediante divulgação nos meios de comunicação acerca dos direitos sexuais e reprodutivos da população. Nesse sentido, ressalta-se que é considerado como direito legalmente constituído, sendo "o conjunto de ações de regulação da fecundidade que garanta direitos iguais de constituição, limitação ou aumento da prole pela mulher, pelo homem ou pelo casal" (BRASIL, 1996).

Segundo dados do IBGE em uma análise sobre a fecundidade da mulher brasileira, o número de filhos(as) ao final de sua idade reprodutiva em 1940 era de aproximadamente 6,2. Passando em 1970 para 5,8 e trinta anos depois, esta média era de 2,3 filhos(as) (IBGE, 2002). Apontando assim, um decréscimo considerável nos índices de reprodução no país.

Na trajetória do planejamento familiar no Brasil, identifica-se na década de 60 a inserção de entidades internacionais por meio de pressões americanas, objetivando controlar o crescimento populacional dos países pobres. Desse modo, os anticoncepcionais ingressam no mercado e as mulheres aderem à concepção hormonal, contudo, sem assistência adequada (COELHO; LUCENA; SILVA, 2000).

Conforme Araujo; Baptista (2000), durante esse período o país esteve imerso em programas de controle de natalidade, destacando a participação da Sociedade Civil de Bem-Estar Familiar (BEMFAM) e do Centro de Pesquisas de Assistência Integrada à Mulher e à Criança (CEPAIMC). Este, visava ao planejamento familiar por via indireta, através de programas de atenção materno-infantil e aquele, dedicava-se ao planejamento familiar desprendido de serviços de atenção à saúde da mulher e criança.

No final da década de 70, movimentos feministas defendiam a regulação da fecundidade como cidadania (COELHO; LUCENA; SILVA, 2000). Atendendo a essa reivindicação, em 1983, o Ministério da Saúde elaborou o Programa de Assistência Integral à Saúde da Mulher (PAISM), propondo atendimento à saúde reprodutiva da mulher em sua integralidade, e não mais ações isoladas de planejamento familiar (OSIS, 1998). Consequentemente, sua adoção representou significativamente no reconhecimento dos direitos sexuais e reprodutivos das mulheres e atualmente, permanece sendo implementado no país.

Assim, ao considerar a relevância da atuação do(a) enfermeiro(a) para implementação de políticas públicas voltadas ao planejamento familiar, torna-se imprescindível o conhecimento das estratégias historicamente implantadas, evidenciando o direito reprodutivo

da mulher e do homem em sua decisão de ter ou não filhos(as) e do intervalo entre uma gestação e outra, respeitando sua integralidade e cidadania.

Diante deste cenário, objetiva-se evidenciar como foi estruturado o programa de planejamento familiar no Brasil, bem como, possibilitar aos(as) profissionais de enfermagem uma reflexão sobre a temática, com ênfase no PAISM, que possui dentre suas ações o conhecimento acerca dos métodos contraceptivos e sua livre escolha como preconização do Ministério da Saúde.

Breve resgate histórico do Planejamento Familiar no Brasil

No início do século XX, o cenário internacional configurou-se com ações anti-natalistas com base na teoria do Reverendo Thomas Robert Malthus, que apregoava haver uma desproporção entre o crescimento populacional e a produção de alimentos. Sua tese tinha como base que enquanto a população crescia em progressão geométrica, a produção de alimentos aumentava em progressão aritmética, ou seja, o crescimento populacional causaria a escassez de recursos para sustentar a população (COELHO; LUCENA; SILVA, 2000).

Embasados nessa concepção, começou um movimento internacional para controle populacional. Esse movimento não se restringiu somente aos países desenvolvidos, havia uma preocupação em controlar demograficamente também os países em desenvolvimento, essas estratégias foram lançadas principalmente pelos Estados Unidos que, nessa época, já prestavam ajuda financeira aos países menos favorecidos.

Ao rever a trajetória do planejamento familiar no Brasil, percebe-se que nas décadas de sessenta e setenta não havia um posicionamento do Estado em relação a esse assunto, sendo que este ficava a cargo de entidades privadas, sem fins lucrativos que desenvolviam programas de controle da natalidade, atendendo a interesses internacionais, dentre elas podemos citar a BEMFAM e CPAIMC. (ARAÚJO; BAPTISTA, 2000).

A BEMFAM, foi criada em novembro de 1965, se configurava como uma entidade privada e sem fins lucrativos, sua sede se situava no Rio De Janeiro, mas possuía uma atuação em várias partes do território nacional, seu financiamento era exclusivamente por capital estrangeiro. Possuía como principal objetivo "a socialização das oportunidades de planejamento familiar, integrados aos demais fatores de desenvolvimento e promoção social" (BEMFAM, 1986).

O trabalho era desenvolvido em quatro áreas principais, estudos e pesquisas científicas; informação, educação e comunicação, editando materiais educativos, palestras e

grupos de estudos; capacitação e treinamento de recursos humanos e; prestação de serviços na área materno infantil. (BEMFAM, 1986).

Para Coelho; Lucena; Silva (2000), a BEMFAM facilitou o acesso das mulheres aos métodos contraceptivos, principalmente a pílula, que tinha sua distribuição gratuita, porém sem a garantia de acompanhamento médico. Isso acarretou para as mulheres o controle sobre o nascimento dos filhos, mas em contrapartida inúmeros problemas de saúde decorrentes da ausência de assistência adequada à saúde.

As atividades da BEMFAM se estendiam por quase todo o território nacional, utilizava como estratégia o treinamento de profissionais de saúde para a prática do planejamento familiar e a prestação direta de assistência exclusiva em ações contraceptivas, através de suas unidades próprias ou conveniadas com prefeituras, sindicatos, secretarias de saúde, universidades, etc. (COSTA, 2000).

Posteriormente, outro programa com incentivo internacional começa a fazer parte do cenário nacional no que se refere ao planejamento familiar. O CPAIMC foi criado em 1975, tinha como objetivo a instalação de um sistema regionalizado de assistência integrada à mulher e à criança, que era formado por nove unidades satélites, um centro de saúde, um hospital para crianças e um hospital geral.

Esse programa conjeturava a realização de atendimentos aos usuários em quatro níveis, o primeiro no domicílio do usuário e na comunidade; o segundo, em unidade auxiliar de saúde ou unidade satélite; o terceiro, em centro de saúde; e o quarto, a nível hospitalar (ARAÚJO; BAPTISTA, 2000).

Com essa estrutura, o CPAIMC objetivava implantar um modelo de prestação de serviços integrados, de saúde pública, com participação ativa da comunidade; melhorar as condições de saúde e de vida da comunidade pertencente a sua área de jurisdição e, ainda, atingir ampla cobertura com baixo custo (ARAÚJO; BAPTISTA, 2000).

Além disso, esse programa visava como fins específicos reduzir a mortalidade materna e infantil em 20% num prazo de cinco anos, além de reduzir os elevados índices de gravidez indesejada, o número de gestações em multíparas e prevenir o aborto provocado e suas conseqüências (ARAÚJO; BAPTISTA, 2000).

Segundo Costa (2000), o CPAIMC possuía uma ideologia contraceptiva intervencionista no meio médico, como ação tática financiou o treinamento de profissionais vinculados ao ensino da medicina, da enfermagem e de outras áreas afins, além de amparar uma rede de médicos que trabalhavam na realização de esterilização de cirúrgica por

laparoscopia, doando o equipamento e auxiliando financeiramente a realização dessas atividades.

Assim, a esterilização feminina cresceu consideravelmente nesse período, uma das possíveis causas para esse crescimento pode ter sido a ignorância das condições sociais em que a escolha por esse método contraceptivo era realizada. Soma-se a isso, a opção das mulheres por esse método era feita livremente, sem coerção, mas fundamentalmente ocorria como conseqüência de uma série de fatores, dos quais se destacam a posição da mulher na família e no mercado de trabalho, a cultura patriarcal, a política de saúde e a política demográfica vigentes naquele momento (Barroso 1984), além do incentivo dos programas que controlavam a fecundidade no país.

No final da década de 70, houve intensos movimentos sociais, merecendo destaque o movimento das mulheres, na busca por seus direitos, abrindo intensos debates sobre as formas de discriminação e a precariedade de atenção a saúde da mulher no cenário nacional, além disso, pressões externas e internas eram realizadas através de vários compromissos que o Brasil assumiu internamente e com organizações internacionais, a exemplo a Organização Mundial de Saúde (OMS).

Assim, com o intuito de dirimir as dificuldades encontradas na assistência a saúde reprodutiva e dar respostas a sociedade, o PAISM foi instituído pelo Ministério da Saúde como uma das mais importantes políticas públicas na área da saúde, sua proposta compreende linhas de ação e estratégias com base na integralidade e na equidade da assistência.

O PAISM, criado em 1983, por uma equipe multidisciplinar, foi divulgado oficialmente em 1984, esse programa significou, apesar das inúmeras críticas, um enorme avanço na questão do planejamento familiar no Brasil (OSIS, 1998), que nessa época era realizado basicamente por entidades não estatais e com fins prioritariamente controlacionistas.

Para Formiga Filho (1999), esse programa aborda a saúde da mulher de maneira global, incluindo a atenção a todas as fases do ciclo vital. Suas atividades abrangem um conjunto de ações educativas, de prevenção, diagnóstica, de tratamento e recuperação, que possuem por finalidade a melhoria da saúde da população feminina.

Dessa forma, esse programa instituiu e normatizou ações estratégicas de assistência clinico-ginecológica, como o controle e a prevenção de ginecopatias prevalentes, controle e prevenção das DSTS/AIDS, controle e prevenção do câncer de ginecológico e de mama, o planejamento familiar e o climatério; e assistência obstétrica que inclui o pré-natal, o parto e o puerpério, o aleitamento materno, as intercorrências obstétricas e a vigilância epidemiológica da morte materna (FORMIGA FILHO, 1999).

O planejamento familiar é norteado por atuações nos aspectos educativos e preventivos, garantindo acesso igualitário a informações, meios, métodos e técnicas disponíveis para a regulação da fecundidade (BRASIL, 1996). Regulando a concepção como um direito de cidadania e não mais como fim controlacionista atendendo a interesses internacionais como anteriormente.

Apesar da implantação do PAISM, as mulheres enfrentaram ainda muitas dificuldades no que diz respeito à autonomia sobre seu corpo, a conquista de seus direitos reprodutivos e também, na forma como desejam planejar suas famílias, podendo escolher de forma clara e consciente sobre as formas de intervir nesse processo, com base nos mais diferentes métodos (COELHO; LUCENA; SILVA; 2000).

Nesse sentido, podemos afirmar que ainda persistem situações de discriminação das vários tipos relacionadas às mulheres, reflexo de uma sociedade que ainda visualiza a mulher como inferior ao homem, reforçada por uma cultura que atribui às diferenças biológicas existentes entre os sexos, conceitos culturalmente construídos, colocando as mulheres em condições desiguais a os homens.

Prova disso, é a atribuição feminina na responsabilidade sobre a contracepção, sendo demonstrado no número de esterilizações femininas e na predominância de métodos contraceptivos voltados para a mulher. Somando se a isso, apesar dos avanços alcançados em relação ao planejamento familiar ainda há muito que melhorar para que se chegue a uma situação desejável, no sentido de que as mulheres conheçam e tenham disponibilidade dos métodos anticoncepcionais e possam exercer uma maior autonomia sobre suas vidas (ARAÚJO; PROGIANTI; VARGENS; 2004).

Considerações Finais

Diante do exposto, verificou-se a evolução das políticas públicas direcionadas à saúde sexual e reprodutiva mediante reivindicações feministas, principalmente por influencia das conferencias internacionais sobre a mulher e de interesses governamentais. Além disso, faz-se necessário reconhecer a relevante participação da BEMFAM, do CEPAIMC e principalmente do PAISM ao propor a assistência à saúde sexual e reprodutiva das mulheres em sua integralidade, conforme preconizado pela Organização Mundial de Saúde, e não mais a utilização de práticas isoladas em planejamento familiar.

Considera-se também, que para potencializar a eficácia e a qualidade almejada torna-se imprescindível garantir o direito das mulheres e dos homens em decidir sobre quando e quantos filhos desejam ter, mediante ações humanizadas de atenção básica.

Nesse sentido, os resultados desse estudo acenam o potencial das políticas públicas na saúde sexual e reprodutiva, possibilitando uma reflexão sobre a importância da atuação profissional do(a) enfermeiro(a) e demais profissionais da saúde, mediante o conhecimento acerca da evolução do planejamento familiar no Brasil e suas implicações legais, para melhor atuar em prol desta causa.

Referências:

ARAÚJO, Luciane Marques de; BAPTISTA, Suely de Souza. A participação das enfermeiras na implantação das propostas de contracepção do CPAIMC: 1975-1978. Rev. da Escola Anna Nery, Rio de Janeiro, v.4, n.2, p. 187-195, 2000.

ARAÚJO, Luciane Marques de; PROGIANTI, Jane Marcia; VARGENS, Octavio Muniz da Costa. A consulta de enfermagem ginecológica e a redução da violência de gênero. Revista de Enfermagem da UERJ, Rio de Janeiro, v. 14, s/n, p. 328-331. 2004.

BRASIL. Ministério da Saúde. Lei 9.263/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9263.htm.

BEMFAM. Pesquisa nacional sobre saúde materno-infantil e planejamento familiar: relatório resumido. 1986.

COELHO, Ednéia de Almeida Cardoso; LUCENA, Maria de Fátima Gomes; SILVA, Ana Tereza de Medeiros. O planejamento familiar no Brasil no contexto das políticas públicas de saúde: determinantes históricos. Revista da Escola de Enfermagem da USP, v. 34, n. 1, p. 37-44, mar, 2000.

COSTA, Ana Maria. Planejamento familiar no Brasil. Bioética. v. 4, n.2, p. 209-217, 2000.

FORMIGA FILHO, José Ferreira Nobre. Políticas de saúde reprodutiva no Brasil: Uma análise do PAISM. In: GALVÂO, Loren; DÍAZ, Juan (organizadores). Saúde sexual e reprodutiva no Brasil. São Paulo: Hucitec, 1999.

OSIS, Maria José Martins Duarte. Paism: um marco na abordagem da saúde reprodutiva no Brasil. Caderno de Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 14, n.1, p. 25-32, 1998.

SEXUALIDADE E SAÚDE NO MOVIMENTO DE MULHERES CAMPONESAS

CONTE, Isaura Isabel[1]
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Ufrgs – PPGEDU) – isauraconte@yahoo.com.br

Eixo Temática: corpo, sexualidade e saúde

Resumo: a sexualidade ainda é cercada de tabus devido a construções socioculturais na contemporaneidade. De forma geral, várias pesquisas e estudos têm mostrado que as mulheres camponesas são bastante reservadas com relação a este assunto, e, por isso o abordaremos, na perspectiva de mostrar como as mulheres do Movimento de Mulheres Camponesas (MMC) abordam esta questão, o que em geral, o fazem por meio do debate da saúde. Há de se considerar que suas concepções refletem a inserção em processos formativos de aprendizados e experiências coletivas nas lutas que desencadeiam e sustentam numa Organização camponesa e feminista. Será abordado como central nas reflexões, elementos da experiência e o quanto e como isto vai se tornando formativo, bem como a cultura como um modo de vida. Para a realização da pesquisa, utilizamos coleta de dados por meio de inserção militante, no convívio com mulheres camponesas há cerca de dez anos no Estado do Rio Grande do Sul, configurando observação participante, além de elementos oriundos de dissertação de Mestrado. Destacamos como relevante, que as mulheres camponesas estão modificando modos de pensar a si mesmas e seus corpos e sua sexualidade, se expondo mais do que espera-se do estereótipo de mulher da roça, inclusive lutando por políticas de saúde pública. Elas rompem com o estabelecido, de corpo de mulher dentro de um padrão e assumem-se sujeitos na medida em que conseguem entender e questionar a sociedade que lhes impõe, de um lado o consumismo e, de outro, as poucas possibilidades de pensar criticamente e propor mudanças.

Palavras-chave: sexualidade, saúde, mulheres camponesas

Abstract: the sexuality is still surrounded by taboo due to sociocultural constructions in contemporary times. In general, various surveys and studies have shown that rural women are very reserved with regard to this matter, and therefore the discuss with a view to show how women of the Movement of Rural Women address this issue, the they generally do so through the health debate. One has to consider that his views reflect the inclusion in the formative processes of learning and collective experiences in the struggles that trigger and sustain in the peasant and feminist organization. Will be addressed as central to the thoughts, elements of experience and how much and how that becomes formative, and culture as a way of life. To perform the research used data collected by inserting a militant in the relationship with rural women for nearly ten years in the state of Rio Grande do Sul, setting up observation, in addition to elements from Master's thesis. We emphasize how important, that rural women are changing ways of thinking about themselves and their bodies and sexuality, is exposing more than expected to the stereotypes of women in the fields, including fighting for public health politics. They break with convention, the woman's body in a pattern and portray themselves as individuals who can understand and question the society that imposes on one side and consumerism, on the other, the few opportunities to think critically and propose changes.

[1] Doutoranda em Educação na linha de pesquisa Trabalho, Educação e Movimentos Sociais. Bolsista CNPQ.

Por meio deste artigo, propusemo-nos a refletir e problematizar sobre a sexualidade a partir de concepções construídas por mulheres inseridas nas lutas do MMC/RS, sendo que, em grande parte, esta discussão aparece ligada ao tema da saúde. Abordaremos cultura, experiência e emancipação pelo fato da inserção na luta do Movimento, por meio do qual acredita-se buscar transformações. Para tanto, foi efetuado pesquisa participante durante o convívio direto com mulheres do MMC, desde as comunidades em que se inserem as mulheres, organizando-se em grupos, às instâncias de coordenação e direção estadual[2]. Recorremos, também, a fonte documental do Movimento a fim de ampliar as reflexões, além de estudos teóricos de vários autores e autoras.

O que nos leva a estudar e refletir a problemática anunciada é a necessidade de ampliar e socializar pesquisas com recorte de gênero, raça e classe social, na perspectiva de gerar ainda mais debates e questionar o que parece natural, ou seja; a desvantagem[3] histórica em que ainda se encontram as mulheres camponesas frente à própria cidadania e a condição de ser sujeito. Dessa forma, uma breve retomada histórica acerca de como foram construídos estereótipos e tabus sobre a sexualidade e o corpo das mulheres, faz-se importante, pelo fato de que, na sociedade atual - dita do conhecimento e da globalização - ainda se convive com preconceitos e medos. De outro modo, as experiências que as mulheres vão construindo em Movimento rumo à emancipação, são do nosso ponto de vista, sinais de resistência e libertação.

Rose Marie Muraro quando coordenou um grupo de pesquisadores (as) para investigar sexo e sexualidade dos brasileiros e brasileiras, expresso na obra *Sexualidade da mulher brasileira – corpo e classe social no Brasil*, descreve as dificuldades de as pessoas falarem sobre esses assuntos. Destaca que as dificuldades sentidas se referiam primeiramente à questão de diferença de classe, de sexo e de escolarização. A autora observa que, os homens camponeses apresentavam maior resistência e, as camponesas, chegavam a palpar uma pesquisadora para ver se era mesmo mulher antes de responder às questões.

Diante disso, ressalta-se que falar sobre assuntos que envolvem mitos e tabus não somente para as mulheres camponesas, é um exercício um tanto difícil, pois, há resistência devido ao imaginário social criado a respeito do assunto. Neste caso, poderíamos dizer que há um acúmulo histórico de experiências normatizadoras permeadas de preconceitos, algo

[2] Os grupos de base nas comunidades, nos quais reúnem-se mulheres camponesas, fazem parte da organicidade do Movimento. Dos grupos, formam-se as coordenações municipais, regionais à coordenação e direção estadual.
[3] Se quisermos perceber como a desvantagem acontece, pode-se partir de uma base econômica, mas, sobretudo é nos índices de violência contra as mulheres que é visível a dominação ou a tentativa dela dos homens sobre as mulheres. Dados do IBGE apontam que 10,5% do PIB do Brasil são gastos com a violência doméstica, majoritariamente violência dos homens sobre as mulheres.

bastante comum nas sociedades constituídas no patriarcado devido à influência judaico-cristã, de acordo com Muraro (2002), apesar dos recursos da comunicação disponíveis na atualidade.

Acima de tudo, o que nos leva a refletir, neste artigo sobre sexualidade das mulheres camponesas é o fato de que, em Movimento, tentam superar concepções e práticas colocadas e reproduzidas pela sociedade capitalista e patriarcal. Segundo o próprio MMC (2008), a luta do Movimento é contra o capitalismo e o patriarcado, na perspectiva de construir outras de relações de gênero e sexualidade em que as mulheres não sejam consideradas subalternas. Em última análise, poderíamos afirmar que esta construção depende das experiências que as mulheres são capazes de realizar em seus cotidianos, tornando-se assim, educativas para si mesmas e para outras pessoas, sem negar as contradições e as dificuldades enfrentadas.

De acordo com pesquisa realizada por Conte (2011)[4], as mulheres camponesas do MMC rompem com "as ordens estabelecidas" devido aos aprendizados das lutas, ao se somarem no coletivo, dada as experiências que vão adquirindo ao fazer o Movimento ao mesmo tempo em que vão se (des)fazendo também. Neste *fazimento*[5], as experiências tornam-se formativas a ponto de elas reconhecerem que o Movimento é a escola ou a faculdade a que não tiveram acesso. Com relação à experiência, Thompson argumenta que

> Com a 'experiência' e 'cultura', estamos num ponto de junção de outro tipo. Pois as pessoas não experimentam sua própria experiência apenas como idéias, no âmbito do pensamento e de seus procedimentos, ou (como supõem certos praticantes teóricos) como instinto proletário, etc. Elas experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esses sentimentos na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidade, como valores ou (através de formas mais elaboradas) na arte ou nas convicções religiosas (1981, p.189).

A partir do conceito de experiência que tomamos emprestado de Thompson, consideramos necessário conceituar cultura pelo fato dela incidir nas pessoas que fazem e experienciam práticas, como é caso das mulheres do MMC. Garrafa (2008) esclarece que a cultura constitui uma totalidade que compreende o universo simbólico em que atuam os humanos e abarca, desde os bens materiais, objetos simples e expressões de arte, assim como comportamentos frente a realidades complexas. É, também, a configuração das ideias, crenças, formas de pensamento e obras dos seres humanos que orienta valores e se manifesta em seus atos, nas artes e nos artefatos criados.

[4] Dissertação de mestrado com pesquisas realizadas no MMC do Rio Grande durante o período de 2009-2010, no Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí), sob orientação da Dra. Noeli Valentina Weschenfelder.

[5] De acordo com Freire, quando falava em fazer-se humano, no sentido das pessoas sempre estarem em construção.

Com relação ao universo simbólico das mulheres camponesas, observamos que ele é bastante rico, o que significa que é também complexo, devido a mescla de saberes populares, inclusive sobre práticas de saúde, mesclados com misticismo e certas superstições da vida camponesa. Segundo observamos, isto, de um lado pode contribuir para possibilitar certo empoderamento e libertação das mulheres, e, de outro, mantê-las na condição de *ser menos*[6], quando, tais práticas ficam no universo de "coisas de mulher" implicando em aumento de tarefas e cuidados.

Diante disso, evidencia-se que o MMC tem uma função fundamental, visto que, logo que surge a Organização no início da década de 1980, iniciaram-se as discussões acerca da sexualidade/corpo das mulheres, debate que se dava junto à luta por direitos com corte classista, pelo fato de as mulheres descobrirem-se *menos*, sem voz e vez, inclusive sem acesso à saúde pública na sociedade (Conte, Marins e Daron, 2009).

A partir de observações realizadas na vivência de militância no MMC/RS, pode-se afirmar que as experiências que as mulheres fizeram e fazem em Movimento são formativas, significando que, desconstroem-se concepções e práticas, sobretudo sobre si mesmas e seus corpos. Como consequência, essas mulheres são deslocadas do *hábitus*[7] cotidiano, o que por vezes, é extremamente doloroso e algumas mulheres não aguentam e, por isso, imagina-se que deixam o MMC. As militantes e dirigentes, as quais permanecem no Movimento, evidenciam concepções sobre o sexualidade, segundo as experiências que possuem, em grande medida construída no MMC e, por isso a seção seguinte vai abordar

Da Normatização às Experiências de Emancipação

De acordo com Muraro (2002), com a era patriarcal, que se instaurou há mais ou menos 10 000 anos, os homens passaram a dominar as mulheres, colocando-se como superiores. Para isso acontecer, eles alocaram para si o domínio da cultura, do sagrado e das leis e, as mulheres passaram, então, a ser secundárias e inferiores, associadas à traição, e sedução que, por sua vez, os conduziria à morte.

Para entendermos a construção da identidade subalterna das mulheres com relação aos homens, e, por isso fizemos o recorte de gênero, é preciso que se analise a sociedade atual como sendo de caráter, além de capitalista, patriarcal. Ivone Gebara (2002) argumenta que a concepção de inferioridade das mulheres, perpassando elas mesmas, se dá no patriarcado

[6] Segundo Freire (1987).
[7] Segundo Bourdieu na obra *O poder simbólico.*

quando o sexo feminino é convencido e coagido a acreditar que não possui e não pode possuir poder. Para consolidar esse fato, Muraro (2002, p. 109) destaca que "o conhecimento e o poder foram cercados de uma rigidez paranóica". A autora descreve a perda de poder das mulheres frente à dominação dos homens da seguinte forma:

> No princípio era a mãe. O verbo veio muito tempo depois e iniciou uma nova era: o patriarcado. O verbo, a palavra, um símbolo abstrato, uma entidade arbitrária, pode dar vida a qualquer realidade por mais imaginária que seja. E a palavra pode até distorcer os sentidos das realidades físicas mais óbvias tais como o fato de a mãe dar a luz a uma criança e amamentá-la, e inaugurar a dominação do macho através da fabricação de papéis (p. 61).

Dentre os principais fatores que fizeram com que o patriarcado se consolidasse, citamos a chamada Santa Inquisição com todas as guerras produzidas; a Caça às Bruxas, que vigorou com maior força entre os séculos XIV a XVIII; e somado a esses fatores, as ciências que se tornaram masculinas[8], perpassadas por "pensadores", desde Platão, Aristóteles, Santo Augustinho, todos os Papas da Igreja Católica, São Tomaz de Aquino, Rousseau, até Freud e tantos além destes.

Para conseguir a dominação masculina sobre as mulheres, foram utilizadas todas as formas de controle possíveis, inclusive força física, algo que os homens desenvolveram especialmente das sociedades de caça em diante, segundo Eisler (1996). Muraro (2002) trabalha com a idéia de que a submissão feminina se deu assim como as sociedades foram se sedentarizando, com uma vinculação maior entre patriarcado e sociedade agrícola.

Contudo, as duas autoras concordam que no patriarcado, o controle maior se deu sobre o corpo e a sexualidade das mulheres, pelo fato de que passaram a ser consideradas propriedade masculina. Tal controle, segundo elas, foi perpassado pela destruição e condenação de saberes tradicionais na área da saúde e do conhecimento da natureza, dos quais as mulheres eram as principais protagonistas, sendo que isto lhes concedia poder junto aos grupos.

Uma obra "clássica" que demonstra a penalização e o genocídio das mulheres ante a normatização da sexualidade e dos conhecimentos femininos é *O martelo das feiticeiras*, traduzido para o português por Rose Marie Muraro[9]. Esta obra que data do século XV, bem como, dizeres de "pensadores" anterior ao século V da Era Cristã e seus seguidores, em boa medida, estão presentes no imaginário social de mulheres e homens da contemporaneidade.

[8] Attico Chassot escreve um importante livro e também pelo menos um artigo de que temos conhecimento a respeito das ciências que foram tomadas como masculinas reproduzindo esta hegemonia.
[9] Obra do ano de 2004, conforme referências bibliográficas.

No Brasil, segundo Vainfas (2004), o tribunal do Santo Ofício itinerante desembarcou na Bahia em 1591 permanecendo até 1594, por causa da fama de depravação nestas terras em que até os santos padres, freis e religiosos se perdiam. O autor comenta que o controle maior do Santo Ofício era sobre a sexualidade, mas a normatização tinha pouco efeito sobre os não europeus. Negros e indígenas pouco se importavam com as regras da Inquisição e as burlavam. Os regramentos do Santo Ofício, porém passaram a ter grande vigor no interior de instituições religiosas (Igrejas e escolas) e normatizava, mesmo que com falsa ou dupla moral, as famílias de descendentes de europeus de mais posses, frequentadoras da Igreja e de colégios religiosos, padres e freiras.

Não pode-se negar, porém, que nos últimos períodos, especialmente da década de 1980 aos dias atuais ocorreram mudanças e avanços significativos com relação às mulheres e ao acesso a direitos no Brasil, sendo que tais conquistas devem-se de modo especial às contestações o Organizações populares. No caso específico das lutas das mulheres, os Movimentos feministas mundiais, sejam da primeira, segunda ou terceira ondas, contribuíram elementarmente.

Os vários tabus estabelecidos a respeito do corpo, sexo e sexualidade começaram a ser discutidos de forma mais visível nas academias, nos debates sociológicos após a década de 1970 no Brasil[10], sendo que a desinformação e o analfabetismo contribuíam para que mulheres e homens soubessem ou mesmo se perguntassem pouco sobre si. No caso das camponesas, militantes do MMC confirmam que, o que sabiam sobre esses assuntos até a década de 1990, era basicamente ensinado pela igreja e em poucas palavras repassado algumas questões por suas mães ou irmãs mais velhas.

Pesquisas documentais que realizamos demonstram que ainda na década de 1980, o Movimento já havia elaborado jornais[11] abordando sobre a saúde da mulher, no sentido de esclarecer, especialmente sobre a reprodução, mas também abordava a questão do prazer feminino e dos direitos à saúde de qualidade. Na cartilha *sexualidade da mulher*, cuja primeira versão é de 1992, o tema do autoconhecimento do corpo, vinculado à saúde de qualidade é o debate principal. Contudo, a concepção de saúde, de corpo feminino e sexualidade, para o Movimento aparece intrinsecamente vinculado ao modelo de sociedade em que se vive, e, por isso, aparece fortemente a crítica ao capitalismo e ao neoliberalismo.

[10] De acordo com Faria (2009).

[11] Trata-se do jornal *Desperta Mulher* o qual mantém-se até os dias atuais e é distribuído às mulheres que fazem parte do MMC nas comunidades camponesas.

Pesquisas de Muraro (1983) com camponesas no Sertão, Zona da Mata e Agreste pernambucano demonstram uma realidade em que as mulheres em sua maioria disseram aprender sozinhas ou com irmãs ou parentes mais velhas algumas questões relativas ao corpo e sexualidade. A igreja não foi mencionada apesar de as mulheres demonstrarem medo de castigo diante do fato de fazerem aborto. A mesma pesquisa mostrou que as mulheres pouco conheciam seu corpo e a maioria delas não tomava anticoncepcionais alegando pecado ou, o fato de lhes fazer mal. Algumas entrevistadas diziam que ficavam fracas se tomassem a pílula anti-contraceptiva, o que imagina-se que faz sentido diante de mulheres mal alimentadas. A maioria delas tinha muitos filhos, mas quando perguntado sobre prazer sexual, várias mencionaram que era coisa de mulher mais jovem, e, disseram fazer sexo para agradar o marido.

Consideramos que a pesquisa realizada por Muraro, apesar de quase três décadas passadas, é relevante por ser pioneira em assuntos permeados de tabus, inclusive na atualidade. As mulheres camponesas até então eram desconsideradas nas pesquisas e, grandemente tratadas como vítimas com estigma forte do conservadorismo. Em contraponto, no momento atual, o MMC (2008) explicita sua concepção de sexualidade na cartilha *Gênero, sexualidade e direitos das mulheres*, retomando debates de gênero construídos pelo Movimento desde sua formação, o vinculando ao universo de trabalho, falando das novas relações de gênero, do potencial das Organizações em Movimentos populares, dos direitos e do feminismo, inclusive com proposições.

Concepções teóricas acerca da saúde, aparecem de forma condensada na cartilha do MMC (2004) *Plantando saúde pelos caminhos do Rio Grande*, como sistematização de muitos anos de trabalho das mulheres camponesas do Movimento, ligado à práticas saudáveis de preservação da natureza, agroecologia, cuidados com o ambiente, com o corpo e com as relações estabelecidas na sociedade. Percebemos, por meio deste subsídio teórico, que a saúde é entendida como integral (ambiente, sociedade, corpo feminino e relações), pois depende deste conjunto de fatores para se ter ou não saúde de qualidade. As mulheres, em oficinas, tendo este subsídio como guia, potencializaram e potencializam práticas alternativas de saúde com plantas medicinais, rebuscando e sistematizando saberes ancestrais, entendendo contrapor o modelo de agricultura, vigente, grandemente baseado em agrotóxicos e transgênicos.

Percebemos que o Movimento, ao reunir mulheres em processos formativos e de lutas, permite aproximação, além das mesmas causas, das experiências formativas do cotidiano de

conhecimentos, aprendizado e rebeldias. Assim, acontecem muitas trocas, entendimento e compreensão de suas realidades, ou seja: politização de fazeres individuais e coletivos.

As mulheres expressam, também, que no Movimento conseguem viver melhor, inclusive não ficando depressivas como tantas outras, que frente às dificuldades e não compreensão destas, adoecem. Elas dizem saber muito da vida e lêem a realidade do povo/mulheres e por isso são capazes de falar e se posicionar frente a autoridades e aos seus próprios companheiros.

Observações decorrentes da inserção militante mostram que as mulheres formaram Organizações, basicamente para lutar por direitos, mas aprenderam muitas outras questões além destas e, foram forçando suas próprias liberdades frente ao cônjuge, familiares e comunidades. Quando aprenderam e aprendem sobre a amplitude do mundo, buscam direitos, fazem exigências como cidadãs e assim vão se emancipando, ou seja, rompendo com a dependência, a inferioridade sendo capazes de questionar. Em Movimento, com a força do coletivo, também fazem denúncias do que as oprime, e além de denunciar o que não querem, apresentam pautas à sociedade e a governos com propostas concretas.

Algumas Considerações

O estudo de Muraro é importante, pelo fato de evidenciar questões até então consideradas de pouca importância, e, por esse motivo, pouco tratadas na época. A tomamos como referência, devido a ele mostrar uma situação de baixo estima das mulheres camponesas, sendo uma das razões principais, a pobreza e o descaso do Estado, com pouco acesso a políticas públicas de saúde. A pesquisa evidenciava também uma situação de fatalismo em que as mulheres camponesas se viam diante de uma situação de não ter mecanismos seguros para evitar gestações, uma após a outra.

Dá para se perceber também, a naturalização de algumas ideias com relação ao casamento, a falta de liberdade de poder sair pelo fato de serem mulheres, e, segundo Conte, Martins e Daron (2009), é por isso que eclodem organizações específicas de mulheres camponesas no início da década de 1980 no Brasil. Segundo as autoras, as mulheres da roça pretendiam mudar a situação de vida em que se encontravam, sem acesso a direitos, entre eles saúde pública e liberdade.

Com relação a seus corpos e a vivência da sexualidade, ao olhar para o MMC, é possível dizer que aprendem a se libertar cotidianamente e isso as possibilita viver a sexualidade um pouco mais livres, inclusive dos próprios preconceitos. Nos debates que

pudemos acompanhar, o Movimento apresenta clareza entre a diferença de se ter um corpo saudável e um corpo submetido aos padrões de consumo, pois as mulheres do Movimento têm estudado e debatido acerca dessas questões. Elas sabem que "o tal corpo adorado é um corpo de classe" (Priore, 2000) e, então não se refere a elas, pois nos seus corpos percebe-se e há marcas fortes do trabalho e da vida dura que levam.

Segundo fonte documental do MMC (2008), as mulheres denunciam e rejeitam padrões de beleza impostos pela sociedade que as discrimina, causando sofrimento a tantas mulheres que ainda não conseguem se dar conta do que está em jogo com relação ao corpo na sociedade capitalista. Acima de tudo, percebemos que grande parte das militantes demonstram ter orgulho de ter o corpo que tem, sobretudo, porque é um corpo pensante, em que, acima da ditadura da estética há um cérebro que pensa e se pensa na história.

Ao que tudo indica, elas não dissociam corpo e necessidade de libertação dos corpos de todas as mulheres, sendo que isso é percebido na ênfase que tem dado aos debates sobre a violência nos últimos quatro anos, conforme pode-se perceber em algumas cartilhas do MMC e folders que tivemos acesso. Ressaltam também, a importância do Movimento, pois, por meio dele, dizem conhecer muitas coisas, inclusive ter domínio de práticas alternativas de saúde, que lhes possibilita certa autonomia frente aos químicos.

O movimento feminista mundial incidiu, mesmo que indiretamente na busca por liberdades tanto de direitos, de livre expressão, e da vivência da sexualidade e dos corpos com menos normatização e repressão. Assim, este fator tornou-se mais formativo do que se pode mensurar ou descrever quando observado mulheres camponesas na atualidade. Contudo, as mulheres expressam ser as que mandam em si mesmas assumindo esta emancipação e, por que não dizer, a própria cidadania, uma vez que implica em direito de ser sujeito.

Referências:

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico:* memória e sociedade. Tradução de Fernando Tomaz. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

CONTE, Isaura Isabel. *Mulheres camponesas em luta:* resistência, libertação e empoderamento. Ijuí, 2011. 157p. (Dissertação de Mestrado). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí), 2011.

CONTE, Isaura Isabel; MARTINS, Mariane Denise; DARON, Vanderléia Pulga. Movimento de Mulheres Camponesas: na luta a constituição de uma identidade feminista, popular e camponesa. In: PALUDO, Conceição (Org.) *Mulheres, luta e resistência*: em defesa da vida. São Leopoldo: Cebi, 2009. p. 86-132.

EISLER, Raiane. *O prazer sagrado:* sexo, mito e política do corpo. Tradução de Ana Luiza Dantas Borges. Rio de Janeiro: Rocco, 1996.

FARIA, Nalu. Economia feminista e agenda de lutas das mulheres no meio rural. In: BUTTO, Andrea (Org.). E*statísticas rurais e a economia feminista.* Um olhar sobre o trabalho das mulheres. Brasília: MDA, 2009. p. 11-28.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido.* 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARRAFA, Rodolfo Sánchez. Identidad cultural y demandas de interculturalidad. *Contexto & Educação.* Unijuí. 2008. p. 105-127.

MOVIMENTO DE MULHERES CAMPONESAS DO RIO GRANDE DO SUL. *Plantando saúde pelos caminhos do Rio Grande.* Passo fundo: Gráfica Battistel, 2004.

MOVIMENTO DE MULHERES CAMPONESAS DO BRASIL. *Gênero, Sexualidade e direitos das mulheres.* Chapecó: Marka Gráfica e Editora Ltda, 2008.

MOVIMENTO DE MULHERES TRABALHADORAS RURAIS. *Sexualidade da Mulher.* Passo Fundo. Gráfica e editora Berthier, 1992.

MURARO, Rose Marie. *Sexualidade da mulher brasileira.* Corpo e classe social no Brasil. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1983.

_____. *A mulher no terceiro milênio.* 8. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2002.

_____. *O martelo das feiticeiras*. Tradução de Paulo Fróes. 17. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2004.

PRIORE, Mary Del. *Corpo a corpo com a mulher*. Pequena história das transformações do corpo feminino no Brasil. São Paulo: Cenac, 2000.

THOMPSON, Edward P. *A miséria da teoria*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

VAINFAS, Ronaldo. Homoerotismo feminino e santo ofício. In: PRIORE, Mary Del (Org.). *Histórias das mulheres no Brasil.* 7. ed. São Paulo: Contexto/Unesp, 2004. p. 115-140.

SIGNIFICAÇÕES QUANTO AO CORPO ESTOMIZADO: MÚLTIPLOS OLHARES DO SER HUMANO IDOSO

BARROS, Edaiane Joana Lima[1]
GOMES, Giovana Calcagno[2]

Eixo Temático: Corpo, gênero, sexualidade e saúde

Resumo: Realizamos um estudo do tipo exploratório descritivo, por meio de uma abordagem qualitativa, realizado com doze sujeitos integrantes do Grupo de Apoio os Estomizados e seus Familiares – GAOF de um Hospital Universitário do sul do país. Destes seis eram do sexo masculino e seis eram do sexo feminino, os quais foram identificados por codinomes. O estudo objetivou identificar como o estomizado idoso percebe seu próprio corpo, e com isso tentar problematizar os aspectos que norteiam o silêncio que envolve o tema. A resolução 196/96 foi seguida. A coleta de dados deu-se através de entrevistas semi-estruturada realizada no segundo semestre de 2009. Os dados foram categorizados de acordo com o objetivo proposto através do referencial de análise temática. Emergiram a partir do estudo, quatro categorias: Estranhamentos: o corpo, a estomia e a nova realidade; O corpo: ressignificando-o a partir da estomização; Falas de um corpo frágil: a percepção de si; O corpo multifacetado: um olhar acerca da estomia. Verificou-se que a estomização altera a imagem que o estomizado tem de si. Percebe-se que as alterações corporais causadas pela estomização afetam seu viver cotidiano e suas relações sociais. Verifica-se que estes/as se preocupam com a percepção que os outros têm a seu respeito. A estomização faz com que seus portadores necessitem ser auxiliados a resignificar sua existência e a reconstruir sua auto-imagem.

Palavras-chave: Ostomia. Corpo. Enfermagem.

Abstract: We conducted an exploratory descriptive study, using a qualitative approach was conducted with twelve sujects members of the ostomy support group and their Families - GAOF of a university hospital in southern Brazil. Of these six were male and six were female, which were identified by codenames. The study aimed to identify how the ostomy elderly perceive their own body, and thus try to discuss the aspects that guide the silence surrounding the issue. The resolution was then 196/96. Data collection took place through semi-structured interviews conducted in the second half of 2009. Data were categorized according to the objective proposed by the reference of thematic analysis. Emerged from the study, four categories: Estrangements: body, ostomy and the new reality, the body: it redefines from estomização; You talk about a fragile body: the perception of self, body multifaceted: a look about ostomy. It was found that the estomização change the image that the ostomy has of himself. It is noticed that the body changes caused by estomização affect their daily lives and their social relations. It appears that these / those concerned with the perception that others have about you. The estomização causes its carriers need to be helped to reframe their lives and rebuild their self-image.

[1] Enfermeira. Aluna do Doutorado em Enfermagem pela FURG. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Gerontogeriatria – GEP/GERON. Professora dos Cursos Lato-Sensu em Enfermagem da CESULBRA/SC. Colaboradora no Serviço de Estomaterapia da FURG.
[2] Doutora em Enfermagem. Professora do Departamento de Enfermagem da FURG. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Enfermagem e Saúde da Criança e do Adolescente – GEPESCA e do Serviço de Estomaterapia da FURG.

Keywords: Ostomy. Body. Nursing.

1. Introdução

Existem situações, como câncer ou trauma no intestino, que requerem a realização de um procedimento cirúrgico – a estomia – na parede abdominal com o intuito de desviar o trânsito intestinal, e que leva a mudança deste hábito. Neste processo, o que era considerado natural torna-se visível e consciente, requerendo mobilização e revisão dos significados construídos nos contextos socioculturais dos quais as pessoas compartilham. Com a realização do estoma as pessoas que a vivenciam passam a refletir sobre a sua própria identidade, as formas como os outros lhes vêem e os papéis que desempenham na sociedade (SOUZA; COSTA; MARUYAMA et al, 2011).

A estomização representa uma agressão à integridade física da pessoa alterando sua imagem corporal. Segundo Cascais; Martini; Almeida (2007), as pessoas submetidas a esse tipo de intervenção, enfrentam várias modificações em sua vida diária, as quais não se demonstram apenas a nível fisiológico, mas também em grande parte, em nível psicológico, emocional e social. A presença de uma estomia pode resultar inicialmente, em uma morbidade psicológica, contribuindo para uma diminuição da qualidade de vida da pessoa idosa estomizada.

Muitos pacientes apresentam dificuldades de adaptação ao novo trânsito intestinal ou miccional respondendo com estranhamento de si, não aceitação de si e até revolta. O presente estudo tem por *objetivo* identificar como o estomizado idoso percebe seu próprio corpo, e com isso tentar problematizar os aspectos que norteiam o silêncio que envolve o tema.

Este trabalho tornou-se importante por ter possibilitado a nós compreender, um pouco melhor, a pessoa idosa bestomizada, levando-nos à reflexão da necessidade de conhecermos os sentimentos, os pensamentos, bem como as emoções sentidas pela pessoa estomizada. Aprendemos a respeitar sua individualidade, especificidade e integridade do seu ser, uma vez que a compreensão mais apurada dos aspectos psicológicos, emocionais e sociais que envolvem a pessoa estomizada favorece a visualização de algumas possibilidades para que a enfermagem adquira ou aperfeiçoe seu preparo e atuação nas situações do cuidado à pessoa estomizada.

No contexto assistencial, a prática de enfermagem tem dado maior valor às pessoas que tem estomias permanentes, as quais são consideradas mais vulneráveis, em especial as que são idosas. Também é possível perceber àquelas que têm associação com o câncer e a

relação com o corpo, o que mostra que o cuidado de enfermagem nos sistemas de saúde tem sido ainda baseado na doença e no tratamento sem considerar a pessoa e as dimensões que a afetam, constituindo-se um desafio o cuidado a cada pessoa idosa quando se atenta para os contextos socioculturais (SOUZA; COSTA; MARUYAMA et al, 2011).

É importante salientar sobre o Decreto n° 3298, de 20 de dezembro de 1999, que regulamentou a Lei n° 7853/89, que dispõe sobre a Política Nacional da Pessoa Portadora de Deficiência, retrata a garantia da inclusão social dos idosos estomizados. Logo, com vistas a criar condições para a reabilitação da pessoa portadora de deficiência "na sua capacidade funcional e no seu desempenho humano" – de modo a contribuir para a sua inclusão plena em todas as esferas da vida social – e proteger a saúde deste segmento populacional, bem como prevenir agravos (BRASIL, 2006).

2 METODOLOGIA

Realizou-se um estudo exploratório descritivo, com abordagem qualitativa. Segundo, Strauss e Corbin (2008, p.23) a pesquisa qualitativa aborda o estudo acerca da vivência das pessoas, experiências vividas, comportamentos, emoções e sentimentos, bem como o funcionamento organizacional, movimentos sociais, fenômenos culturais e interação entre as nações.

Esse estudo foi realizado com doze sujeitos idosos integrantes do Grupo de Apoio os Estomizados e seus Familiares – GAOF de um Hospital Universitário do sul do país. Destes seis eram do sexo masculino e seis eram do sexo feminino, os quais receberam codinomes de astros do sistema solar, por acreditarmos que cada estomizado, em sua singularidade, tem uma vasta experiência de vida. Suas idades variam entre 65 e 80 anos, aleatoriamente.

A técnica adotada para coleta de dados foi a entrevista semi-estruturada realizada no segundo semestre de 2009. Segundo Minayo (2004) é uma técnica que orienta um diálogo com um determinado propósito, que se caracteriza como promotora da abertura e do aprofundamento em uma comunicação. Além disso, a entrevista semi-estruturada, é feita com perguntas abertas (possibilidade do entrevistado expor suas opiniões sem uma determinada condição pré-estabelecida) e fechadas (oferece opções de resposta).

Os dados foram categorizados de acordo com o objetivo proposto através do referencial de análise temática proposta por Minayo (2004) que aborda como uma descoberta de núcleos de sentido evidenciados a partir dos temas que compõem uma comunicação, cuja presença ou freqüência apresentam significado para o objetivo analítico do estudo.

Neste tipo de análise, a unidade de registro é denominada de tema, e, representa uma unidade de significação que se desloca naturalmente do texto analisado, seguindo critérios relacionados à teoria que serve de guia à leitura do documento em análise (BARDIN, 1979).

Segundo Minayo (2004), a operacionalização da análise temática abrange três etapas: 1) *Pré-Análise*: são determinadas nesta fase, as unidades de registro – palavras chave ou frases, as unidades de contexto, os recortes, a forma de categorização e os conceitos teóricos gerais que orientarão a análise, levando-se em conta a questão central e objetiva da pesquisa; 2) *Exploração do Material*: consiste na transformação dos dados iniciais obtidos, objetivando a compreensão do texto a partir do seu núcleo de sentido. Procede-se o recorte do texto em unidades de registro e realiza-se a classificação e agregação dos dados; 3) *Tratamento dos Resultados Obtidos*: ocorre a interpretação dos dados obtidos, já categorizados, correlacionando-os com o referencial teórico que fundamenta a pesquisa.

Com a análise temática podemos identificar os significados das temáticas que emergiram a partir das entrevistas com as pessoas estomizadas. Assim, essa técnica se mostrou apropriada uma vez que norteou o processo de extração das informações relevantes associadas com cada unidade de registro – tema, apontada nos depoimentos dos sujeitos.

Em relação aos aspectos éticos foi seguida a resolução 196/96 com o protocolo 010/2007, que normatiza a pesquisa em seres humanos no país. Esclareceu-se aos participantes da pesquisa: a condição de pesquisados através de um Consentimento Livre e Esclarecido; o papel desenvolvido pelo investigador; os objetivos do trabalho a serem propostos; os procedimentos; os possíveis riscos, desconfortos e benefícios. O respeito à individualidade e à privacidade dos participantes foram assegurados, assim como o anonimato dos nomes e dados que poderiam revelar a identidade dos participantes.

3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Através da análise dos dados surgiram as seguintes categorias: Estranhamentos: o corpo, a estomia e a nova realidade; O corpo: ressignificando-o a partir da estomização; Falas de um corpo frágil: a percepção de si; O corpo multifacetado: um olhar acerca da estomia.

3.1 Estranhamentos: o corpo, a estomia e a nova realidade

A estomização, como processo cirúrgico, altera a percepção que o idoso estomizado tem do seu corpo e de si. Percebe-se que o corpo funciona como um instrumento de projeção

do ser no espaço sócio-cultural, apesar das mudanças pela idade. O corpo é a representação em que o indivíduo se reconhece enquanto uma singularidade partilhando, ao mesmo tempo, significações comuns a todo o grupo social.

Representa a apresentação de traços e características que o tornam diferente dos demais em termos de físico, intelecto, comportamento e/ou crenças, deixando-o fora dos padrões determinados pela sociedade mesmo na velhice. Com isso, o portador da estomia acha-se diferente dos demais, logo portador de um corpo "anormal", evidenciado pelo depoimento a seguir:

> *Tudo é diferente. Eu chego a sentir falta de evacuar no banheiro como todo mundo. Eu sou diferente dos outros agora. Meu filho me pergunta: - O que é isso mãe? Não posso fazer tudo que eu fazia antes do mesmo jeito. Tudo é diferente. Eu não gosto de mim assim. Não gosto. Essa não sou eu* (SOL).

A pessoa idosa estomizada, comumente, sente-se muito diferente dos demais e até mesmo excluída. Isso decorre do fato de que, todo ser humano constrói, ao longo de sua vida, uma imagem de seu próprio corpo, que se ajusta aos costumes, ao ambiente em que vive, enfim, que atende as suas necessidades para se sentir situado em seu próprio mundo (SILVA, SHIMIZU, 2006).

3.2 O corpo: ressignificando-o a partir da estomização

A alteração causada pela estomia no corpo de seus portadores idosos traz, também, implicações psicológicas e sociais. Tudo isso deixa bem clara a importância que o corpo tem em nossa cultura para a definição da identidade pessoal, sendo esse 'velho' ou 'jovem'. Ele tem um significado, ou melhor, pode ser objeto – para o outro – e sujeito – para si mesmo –, exprimindo a existência do indivíduo através de símbolos nos quais estão incorporadas significações.

O corpo é, portanto, um meio de comunicação com o mundo e, ao mesmo tempo, condição de existência do ser. Muitas pessoas enfrentam a estomização com desagrado, repulsa e pena de si. Este fato faz com que não se reconheçam em si tendo que ressignificar sua existência, sendo expresso pelo depoimento a seguir:

> *Um dia fui tomar banho e olhei para o meu corpo. Confesso que chorei ... chorei porque me dei conta que envelheci e isto aqui é*

> *para sempre. A minha barriga está toda deformada, cheia de cicatrizes, com dois buracos. Esta não sou eu[...]Ás vezes eu me esqueço das bolsas, mas quando vejo saem as fezes, os gases, é difícil. [...] eu fico com muita pena de mim mesmo* (LUA).

Quando a estomização pode ser percebida ressaltada pela marcas do envelhecimento (presença das bolsas coletoras aderidas ao abdômen) fica mais difícil alcançar o *encobrimento* ou o *acobertamento*, o que causa uma espécie de atitude defensiva ou, até mesmo, de isolamento.

Cascais, Martini, e Almeida (2007), concluíram que as pessoas idosas estomizadas sentem-se diferentes após a cirurgia de estomização e com menos respeito e confiança a si próprios. Também foram presentes relatos sobre os sentimentos de desgosto e choque ao observarem pela primeira vez a sua estomia, ou, inesperadamente, a aceitação em função da idade por não se sentirem mais uteis à sociedade.

A maioria das pessoas idosas estomizadas vivencia sentimentos intensos de desorganização emocional, como surpresa, medo, raiva, impotência, entre outros. A partir desse momento passaram a sentir que a ocorrência de grande mudança nas suas trajetórias de vida (SILVA, SHIMIZU, 2006).

3.3 Falas de um corpo frágil: a percepção de si

Como conseqüência da estomização pode ocorrer a perda da auto-estima, pois o corpo escapou ao controle, modificando o seu viver, fragilizando-os. A pessoa idosa portadora de estomia assume sua imagem como um ser "desviante" difundindo-a, a partir de valores introjetados, como uma verdade com base em uma construção que é feita fora de sua compreensão e interesse, em decorrência desse trauma, muitos se isolam, em um cenário de silêncio e de não reconhecimento do seu eu, como no depoimento a seguir:

> *Este corpo é o meu? Claro que é o meu corpo, mas ao mesmo tempo não parece ser. Eu não queria este corpo. Não queria ter ficado assim. (Chora). [...] Quando eu olho no espelho eu sofro muito. Não quero olhar, quero esquecer, mas toda hora este ostoma me dá sinais, me diz: - Eu estou aqui. Eu chego a sentir que está faltando um pedaço meu. Eu quero o meu pedaço, porque o resto eu já perdi com a idade. (Chora).* (ESTRELA-CADENTE).

As alterações que tem um impacto a nível emocional e psicológico, resultam essencialmente da alteração da imagem corporal e das conseqüências que daí advém não somente com a velhice. Imagem corporal é definida como sendo, o modo como nós nos sentimos e pensamos sobre o nosso corpo e nossa imagem corporal. Os sentimentos e as atitudes relacionadas à imagem corporal formam um conceito de corpo que são fundamentais para uma vida social mais adequada (CASCAIS, MARTINI e ALMEIDA, 2007). Sendo, dessa forma, evidenciado no depoimento a seguir:

> *Eu não posso olhar para o meu corpo. Procuro nem olhar. [...] Mas eu me olho no espelho e não tenho mais prazer. [...] Quem está ali não sou eu. Eu não sou assim. Quem está ali é uma mulher que eu não conheço, que eu ainda não sei quem é, alguém que é só uma caricatura do que eu era* (ESTRELA TRÊS-MARIAS).

A pessoa idosa estomizada enfrenta várias modificações em seu dia-a-dia. Essas modificações apresentam-se tanto a nível fisiológico, quanto a nível psicológico, social e emocional. O fato de ser portadora de uma estomia pode contribuir para uma morbilidade psicológica acarretando em deterioração da qualidade de vida desta pessoa (CASCAIS, MARTINI e ALMEIDA, 2007).

3.4 O corpo multifacetado: um olhar acerca da estomia

O corpo, apesar da estomia, ao servir de mediação entre a individualidade e a coletividade, está impregnado de símbolos culturalmente partilháveis e comuns. Desse modo, procuramos compreender o vínculo social a partir do desenho espacial que o corpo é capaz de projetar no espaço social sendo, ao mesmo tempo, objeto de exposição externa e de sua pretensa *intimidade*.

A vida é cotidianamente inscrita e expressa no e pelo corpo. Algumas pessoas estomizadas acreditam que seus corpos apresentam-se disforme, os "outros" têm nojo de si, expresso no depoimento a seguir:

> *Acho que ele tem nojo. Vejo repulsa no olhar dele. É humilhante. Me sinto humilhada porque entendo o lado dele. Às vezes, vejo piedade nele e é mais humilhante ainda. Me sinto péssima com esta situação. (Chora) (ESTRELA INFINITA).*

A imagem corporal, muitas vezes, está relacionada à juventude, beleza, vigor, integridade e saúde e aqueles que não correspondem a esse conceito de beleza corporal podem experimentar significativo senso de rejeição, o que na velhice é mais acentuada o sentimento de perda em função da complexidade corpórea e do processo de enfrentar uma estomia e as transformações atreladas a esse contexto (SILVA, TEIXEIRA, 1997).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O corpo é a condição humana que permite aos indivíduos idosos expressarem-se e o fato de estar estomizado faz com que seus portadores precisem ser auxiliados a repensar sua existência. Percebem-se como alguém diferente, como uma outra pessoa. O indivíduo passa a ser identificado, dentro deste processo, através de sua própria dimensão corporal. A existência passa a ser representada na materialidade de seu corpo que frente à estomização passa a ser reconhecido como objetivado, dependente de equipamentos e sem controle.

O enfermeiro, como profissional promotor da saúde, a partir da Política Nacional da Pessoa Portadora de Deficiência e da Pessoa Idosa pode orientar, realizar os cuidados e participar da reabilitação da pessoa estomizada. A pessoa idosa estomizada, com a ajuda do enfermeiro, pode enfrentar os desafios inerentes às mudanças com seu corpo, atribuindo ressignificados e, com isso, refazendo o conceito de si e de sua nova condição.

A estomização, comumente, representa à pessoa idosa estomizada, a apresentação de traços e características que a tornam diferente das demais em termos de físico, intelecto, comportamento e/ou crenças, deixando-o fora dos padrões sociais. Com isso, a pessoa estomizada, comumente, acha-se diferente das demais, e portadora de um corpo "anormal".

Sendo o corpo, um meio de comunicação com o mundo e, ao mesmo tempo, uma condição de existência do ser. Muitas pessoas enfrentam a estomização com desagrado, repulsa e pena de si. Este fato faz com que não se reconheçam em si tendo que ressignificar sua existência.

Observamos que uma conseqüência da estomização pode ocorrer devido a perda da auto-estima, uma vez que, corpo escapou ao controle, modificando o seu viver, fragilizando-os além das dificuldades impostas pela idade. As alterações, que tem um impacto a nível emocional e psicológico, resultam essencialmente da alteração da imagem corporal e das conseqüências que daí advém.

Evidenciou-se, neste estudo, que o corpo da pessoa idosa estomizada serve de mediação entre a individualidade e a coletividade. Está impregnado de símbolos culturalmente partilháveis e comuns, objeto de uma possível exposição, bem como a necessidade de proteger sua intimidade, diante dos medos e conflitos internos.

Por isso, mais estudos precisam ser realizados no sentido de buscarmos estratégias efetivas para minimizar a ansiedade e o sofrimento das pessoas idosas estomizadas, além de locais adequados para orientar e conversar com elas, proporcionando o compartilhamento de suas necessidades e o recebimento de apoio de outros semelhantes e suas famílias, e também da equipe de saúde, que deve respeitar sua individualidade e suas experiências adquiridas ao longo da vida.

Referências:

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Manual de legislação em saúde da pessoa com deficiência*. 2 ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2006. 346 p.

CASCAIS, AFMV; MARTINI, JG; ALMEIDA, PJ dos S. O impacto da estomia no processo de viver humano. *Texto & Contexto Enfermagem*, v. 16, n.1, 163-167 p. 2007.

MINAYO, M.C.S. *O desafio do conhecimento*: pesquisa qualitativa em saúde. 8. ed São Paulo: Hucitec, 2004.

SILVA, A.L; SHIMIZU, H.E. O significado da mudança no modo de vida da pessoa com estomia intestinal definitiva. *Rev Latino-am Enfermagem* 2006 julho-agosto; 14(4):483-90.

SILVA, R; TEIXEIRA, R. Aspectos Psico-Sociais do Paciente Estomizado. In: Crema E, Silva R. *Estomas*: uma abordagem interdisciplinar. Uberaba (MG): Pinti; 1997. p.193-204.

SOUZA, PCM; DA COSTA, VRM; MARUYAMA, SAT; COSTA, ALRC; RODRIGUES, AEC; Navarro, JP. As repercussões de viver com uma colostomia temporária nos corpos: individual, social e político. *Rev. Eletr. Enf*. [Internet], jan/mar; v.13, n. 1, p.50-9, 2011.

STRAUSS, A; CORBIN, J. *Pesquisa Qualitativa*: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. 2 ed. Porto Alegre: 2008.

TRABALHO FEMININO ENTRE OS POBRES: MORALIDADE E MATERNIDADE NO CENTRO DOS DEBATES[1]

CIOCHETTO, Paula Ribeiro[2];
JARDIM, Paula Simone Bolzan[3]

Eixo temático: Corpo, gênero, sexualidade e saúde

Resumo: Este trabalho tem por objetivo apresentar algumas considerações acerca do trabalho remunerado, exercido por mulheres pobres no Rio Grande do Sul, no final do século XIX e início do XX, e como isso atingia o ideal de feminilidade relacionado a maternidade e a moralidade feminina.

Palavras-chave: Trabalho feminino, moralidade, maternidade.

Abstract: This work aims to present some considerations about paid work, exercised by poor women in Rio Grande do Sul, in the late 19th and early 20th centuries, and as this was the ideal of femininity related to maternity and women's morality.

Contexto Histórico e Positivismo: Rio Grande do Sul, início do século XX

Para entendermos o que as mulheres e o trabalho feminino significaram para a sociedade do final do século XIX e início do XX, é necessário termos em mente que, neste período, o Rio Grande do Sul, assim como os demais estados do Brasil, estava passando por mudanças, principalmente, de cunho político. O país estava no período de transição do regime monárquico para o republicano.

Neste contexto, alguns intelectuais brasileiros passaram a discutir qual o modelo ideal de República que deveria ser implantado no Brasil. Uma dessas vertentes ideológicas foi o Positivismo, sistema de ideias elaboradas pelo filósofo francês Augusto Comte em meados do século XIX. Segundo Weber, "idealizou-se uma filosofia baseada na ciência, para tentar reorganizar a sociedade em uma proposta político-religiosa, em que as coisas deveriam estar em perfeita ordem para a orientação ética da vida moral" (1999, p. 34). Os positivistas defendiam a superioridade do sentimento e do amor sobre a razão. Esta última ficava ao encargo dos homens, que articulavam o campo político e o econômico; e a outra, sob a responsabilidade das mulheres, que eram vistas como frágeis e sensíveis. Estas ideias tinham respaldo científico do período, pois o discurso sobre as mulheres, durante o século XIX, foi marcado pela divisão dos sexos em "duas espécies" distintas, ou seja, o homem com o

[1] Eixo temático: Corpo, gênero, sexualidade e saúde.
[2] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em História, da Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC. Linha de Pesquisa Relações de Poder e Subjetividades.
[3] Professora do Centro Universitário Franciscano – UNIFRA/SMA.

cérebro, a inteligência, a razão lúcida, a capacidade de decisão e as mulheres com o coração, a sensibilidade e os sentimentos (PERROT, 1992). Ainda, segundo Perrot,

> Augusto Comte vai ainda mais longe, já que fala da "inaptidão radical do sexo feminino para o governo, mesmo da simples família", em virtude da "espécie de estado infantil continuo" que caracteriza o sexo feminino. O doméstico não lhe poderia ser entregue sem controle; mas concorda-se em confiar as mulheres – dentro de certos limites – a família, a casa, núcleos da esfera privada (1992, p. 178).

Mesmo considerando o aspecto físico e psicológico das mulheres inferior em relação aos homens, Comte alegava que a superioridade da mulher em relação aos sentimentos era mais significativa. No que se refere a este preceito do Positivismo, Pickering (1999) afirma que, para este filósofo:

> As mulheres, com sua ternura e sua competência em matéria de emoções, contestavam o caráter egoísta, superficial e estreito dos homens [...]. Na república positiva as mulheres teriam a responsabilidade de tornar os homens mais sentimentais, logo, mais completos (1999, p. 65).

Assim, notamos que para o Positivismo, as mulheres eram consideradas superiores em relação aos homens, nos aspectos sentimentais, e por isso, elas deveriam guiar a sociedade através do exercício pleno da maternidade, e de uma conduta moral e moralizadora.

Para o Positivismo, a humanidade era representada na figura de uma mulher, a Virgem Mãe em sua pureza, ternura e amor; a mãe, a esposa e a filha eram consideradas verdadeiros anjos da guarda, o que demonstra um caráter idealizador que procurou santificar as mulheres. A família, conforme Oliveira (1968), era considerada célula da sociedade e fonte de felicidade, estando sempre sob responsabilidade moral da mulher - porém, sua atuação limitava-se a esfera privada do lar. Ainda no que se refere a este sistema de pensamento, é importante ressaltar que para a manutenção da família enquanto célula da sociedade, as mulheres deveriam seguir algumas recomendações, tais como a viuvez eterna voluntária, a educação dos filhos pela mãe, o sustento da mulher pelo homem, livre supressão de dotes e heranças femininas (OLIVEIRA, 1968).

Essas idéias acabam reforçando um ideal feminino no qual as mulheres eram percebidas como agregadoras das famílias, da sociedade, base responsável pelo bem estar social e moral. Caracterizadas até mesmo como seres sagrados, devido à possibilidade de gerarem vida, sendo assim, a maternidade foi considerada o estado mais sublime da vida, fase

garantidora de sua realização existencial; acrescenta-se a isso, a responsabilidade de educar a prole e apoiar o marido, estando sempre sob a tutela de um homem (AREND, 2001).

Estes preceitos estavam relacionados também, com o ideal feminino presente no catolicismo exemplificado principalmente na figura de duas mulheres: Eva e Maria. A primeira está ligada ao mito da criação dos humanos, mais especificadamente das mulheres, contido no Gênesis[1], o qual apresenta a mulher como uma derivação do homem, e em consequência disso, deveria ser submissa a ele. E assim, afirma Pantel que "a dupla dependência da mulher – material, pois ela é criada a partir do homem, e existencial, já que é criada para o homem – parece alicerçada na Escritura" (2003, p.137).

Eva foi criada para ser companheira de Adão no Paraíso, e devido a sua desobediência, ambos foram expulsos de lá. Deste modo, o mito da criação da humanidade, serve também, para fundamentar o princípio que as mulheres são mais sentimentais que racionais, visto serem descendentes de Eva – a que originalmente agiu por impulso causou danos irreversíveis à ordem estabelecida. Mas se Eva era, como nos mostra o catolicismo, o oposto do ideal feminino, Maria consagrou-se devido a sua pureza – intimamente relacionada com a virgindade – ao seu recato, e amor materno, e é o exemplo, segundo tais ideias, que deveria ser seguido por todas as mulheres da humanidade. Pois assim, o regramento moral estaria garantido dentro dos lares, ressaltando o caráter divino da maternidade. O Positivismo apropriou-se de muitos destes conceitos do catolicismo, e os usou para tentar garantir a manutenção da ordem, e do que consideravam como moralidade e ideal feminino. Porém, não restringiu-se ao plano religioso, pois usavam a ciência para respaldar suas teorias. #

Os preceitos científicos do Positivismo chegaram ao Brasil através de Benjamin Constant, na Escola Militar do Rio de Janeiro (WEBER, 1999), e obtiveram adeptos por todo o país, especialmente no Rio Grande do Sul, tendo importante influência na configuração política deste estado. O Positivismo dominou o campo político no Rio Grande do Sul por um longo período (1889-1928) e teve na figura de Júlio de Castilhos seu principal defensor, que não só se envolveu com sua propaganda, como deu sua interpretação pessoal, marcada por uma visão autoritária do poder.

A proximidade entre elementos do catolicismo e positivista ajudou na disseminação desse ideário, sem tanto estranhamento. Aliado a isso as ações do estado, através de jornais – em especial *A Federação*, veículo do Partido Republicano Riograndense e órgão de

[1] Primeiro capítulo da Bíblia – livro sagrado para os cristãos, sendo que este mito da criação está presente também na tradição judaico-cristã. Sobre essa ideia ver: PANTEL, Pauline Schmitt. "A criação da mulher": um ardil para a história das mulheres? In: In: MATOS, M. I.; SOIHET, R. (orgs). *O corpo feminino em debate*. São Paulo: UNESP, 2003.

propaganda, auxiliaram nesse processo. Se aos homens era destinada a esfera pública, às mulheres – consideradas como reserva moral da sociedade – a esfera privada, conforme a divisão dos sexos. Todavia devemos ressaltar que o espaço público não detém o centro de poder e de autoridade, pois sabemos devido a reformulação da História Política, que o Estado interferiu no âmbito do privado e do cotidiano, bem como o espaço privado foi politizado e (MATOS, 2002).

Maternidade, Moralidade X Necessidade

Muitas foram às posturas que se distanciavam do modelo então desejado de feminilidade, entre elas destacamos: o trabalho remunerado, a prostituição, as relações de concubinato e de amasiamento, dentre outras. O que evidencia que, mesmo sendo forte a presença e a propaganda das ideias da elite política, elas não foram aceitas facilmente por toda a população, havendo resistência, principalmente entre os populares, pois nem todas as mulheres e suas famílias se encontravam na mesma situação financeira. Segundo Pesavento:

> O Positivismo consagrava a mulher como o "sexo afetivo" reserva moral da sociedade, freio dos maus instintos e suavizadora dos conflitos. Sua permanência no lar, dedicada à educação dos filhos e a fornecer bons exemplos, era uma garantia da manutenção da ordem social. Portanto, a defesa positivista da posição da mulher como elemento central da família era um fator de controle dos conflitos sociais, que poderiam ser contornados e mesmo impedidos através da ação moralizadora da personagem feminina. Mas entre o discurso e a prática intervinham as duras condições de vida, que obrigavam as mulheres das classes subalternas ao trabalho nas fábricas ou nas casas de família, como criadas domésticas (1992, p. 72-3).

Isto mostra que, as mulheres pobres eram forçadas pelas circunstâncias a garantirem o seu sustento e o de sua família, através do trabalho nas fábricas ou nos serviços domésticos, afastadas de seus lares, o que se contrapõem à ideia de submissão feminina e isolamento no espaço privado. O trabalho feminino fora do lar causava, segundo Matos (2002), contrariedade principalmente entre os médicos que, em seus discursos, defendiam que colocaria em risco a integridade física e moral da mulher. Eles caracterizavam este tipo de trabalho como um desperdício das energias femininas, que deveriam ser canalizadas para a procriação, e ressaltavam ainda, que o trabalho masculino deveria ser o único meio para o sustento familiar.

Nota-se então, que estas ideias estavam relacionadas com uma visão patriarcal da composição familiar, que deveria ser constituída pelo pai, mãe e prole e que, esta organização deveria se estender sob todas as camadas sociais, sendo o poder e o controle conferido ao homem. Segundo Samara (1998), a família patriarcal é uma construção historiográfica

originária das primeiras pesquisas sobre a família brasileira, onde se analisou o perfil da composição familiar da região do nordeste do Brasil, no período colonial, auge da produção açucareira e do modelo escravocrata. Nesse sentido é válido afirmar que outros estudos menos gerais, tem sido feitos a respeito de família considerando esta instituição modificou com o tempo e assumiu características regionais distintas e que os valores da elite nem sempre são válidos para as outras classes sociais - entre os populares os padrões de moralidade podem ser menos aparentemente, mais flexíveis.

O papel desempenhado pelas mulheres nas famílias não foi muito estudado pelas primeiras pesquisas sobre a temática, porém, devido a historiografia recente, ficou claro que muitas mulheres foram chefes de famílias, que houve casos de mães solteiras e que o trabalho feminino sustentava a casa por ser o único meio de sobrevivência (MATOS, 2002).

Sobre o trabalho feminino, Fonseca destaca que,

> A mulher pobre, cercada por uma moralidade oficial completamente desligada de sua realidade, vivia entre a cruz e a espada. [...]. Mas a dona de casa, que tentava escapar à miséria por seu próprio trabalho, arriscava sofrer o pejo da "mulher pública" (2000, p. 516).

Assim, nota-se que a mulher pobre, ao ter de tirar de seu trabalho o sustento para si e para sua família, tinha sua honestidade exposta, já que o termo "mulher pública", conforme Perrot (1998) estava vinculado à prostituição, e à mulher que exercia atividades remuneradas fora do lar. Ou seja, além de muitas vezes ser a única provedora da família, ela tinha que provar que seu dinheiro provinha de um trabalho considerado honesto. As mulheres trabalhadoras estavam também expostas à possibilidade de assédio sexual, que havia por parte, principalmente de seus patrões, seja no trabalho nas fábricas ou nos lares (FONSECA, 2000). Neste sentido, para muitas mulheres o trabalho externo era indispensável e os discursos dos intelectuais, entre os quais médicos, procurava normatizar as funções, exigindo melhores condições de trabalho para as mulheres, como o fim do trabalho noturno, a proibição do trabalho durante o último mês de gravidez e durante o primeiro do puerpério (MATOS, 2005).

Devido à preocupação com a maternidade, função considerada por muitos como sublime, uma parcela da elite, composta principalmente por médicos e juristas, passou a articular um conjunto de preceitos que tinham como uma de suas finalidades, normatizar a vida das pessoas, principalmente dos pobres, com vistas a evitar o trabalho feminino fora do âmbito domiciliar. O higienismo-sanitarismo era vertente médica do período que segundo Matos, agia "como uma das bases da doutrina médica da época, criou todo um conjunto de

prescrições que deveriam orientar e ordenar a vida nos mais variados aspectos: na cidade, no trabalho, [...], no domicílio, na família e nos corpos [...]" (2005, p. 47).

O discurso médico tinha como alvo principal as mulheres, pois alegava que seriam elas as responsáveis pelo impedimento das doenças nos lares, o que servia para reforçar o papel da dona de casa, em uma sociedade que dizia estar preocupada com a higiene social e com os cuidados com a infância. Assim, as mulheres que trabalhavam fora do domicílio podiam ser acusadas de mães relapsas, e relacionavam a mortalidade infantil à falta de cuidados maternos - visto que estas, ao contrário de se ocuparem com seus afazeres considerados básicos e fundamentais, tinham de trabalhar para o sustento de si e da prole.

Com o intuito de fazer com que as mulheres se mantivessem nos lares cuidando das famílias, desenvolveu-se a maternologia, que tinha como objetivo, segundo Matos (2005), "profissionalizar" a maternidade. A maternologia dirigia-se principalmente para as famílias pobres, pois viam nelas um perigo para doenças, como tuberculose, sífilis, desnutrição infantil, alcoolismo, entre outras. Assim, determinavam que as mulheres deveriam permanecer nos lares, onde poderiam exercer seu papel de mãe, em todo seu potencial (MATOS, 2005).

Apesar das recomendações, que tinham por finalidade evitar que as mulheres realizassem qualquer atividade que não fosse de mãe e esposa, elas trabalharam fora do âmbito domiciliar, principalmente por uma questão de necessidade, percebendo-se assim que

> [...] tratava-se de um estereótipo calcado nos valores da elite colonial, [...] que servia como instrumento ideológico para marcar a distinção entre as burguesas e as pobres. Basta aproximar-se da realidade de outrora para constatar que as mulheres pobres sempre trabalharam fora de casa (FONSECA, 2000, p. 517).

Isso mostra que o trabalho feminino esteve presente desde muito tempo na sociedade, antes mesmo de haver uma grande preocupação com a maternidade e de ocorrer o processo de industrialização. Nas fábricas, além do uso do trabalho feminino, houve a exploração da mão-de-obra infantil, acentuando então, a diferenciação social neste setor.

Neste sentido, quando nos referimos à sociedade do Rio Grande do Sul, no período do final do século XIX e início do XX, estamos apontando para um cenário em que o trabalho do homem pobre rendia poucos lucros. Além disso os empregos eram temporários, mal remunerados entre os pobres, devido à falta de especialização da mão-de-obra, o que levava os indivíduos a realizarem qualquer serviço que estivesse disponível. Situação agravada devido ao fluxo migratório, que fez com que a população da capital deste estado aumentasse, gerando muitos desempregados e poucos empregos (AREND, 2001). Como o trabalho dos

homens pobres significava poucos lucros, o trabalho feminino, mesmo estando na mesma situação de desvalorização, surgia como uma complementação à renda familiar. As mulheres tinham a possibilidade de realizar um maior número de ofícios, principalmente aqueles que já realizavam em seus lares, como trabalho de domésticas, costureiras, bordadeiras, doceiras, engomadeiras, entre outros (MATOS, 2002). Embora o trabalho das mulheres solteiras servisse, algumas vezes, apenas para o próprio sustento, os ofícios femininos davam as mulheres uma maior autonomia, no sentido de mobilidade espacial, pois podiam trabalhar tanto nas ruas, nas fábricas como nas casas de famílias. As mulheres pobres trabalhavam nas cidades exercendo tarefas como costureiras, domésticas, bordadeiras, lavadeiras, pois não era preciso que dispensassem muitos esforços para que aprender tais ofícios, que eram, geralmente, ensinados por suas mães ou avós. Podendo ser então, uma forma de tornar público, algumas atividades que eram realizadas no espaço privado por essas mulheres.

Conclusão

O trabalho feminino para aquela sociedade era percebido, podemos dizer, como uma "via de mão dupla". Pois, ao mesmo tempo em que era indispensável para muitas mulheres – seja para o próprio sustento, para o de toda a sua família ou para o complemento da renda familiar – elas eram expostas a um padrão de moralidade que não considerava a realidade das pobres. Dizer que o trabalho feminino pode ser percebido como uma "via de mão dupla" significa apontar para a discrepância entre o discurso moralizante elaborado por uma parcela da elite, e a necessidade real das mulheres que tinham apenas em sua força de trabalho o sustento diário. Apesar da polêmica em torno do trabalho feminino, muitas mulheres exerciam suas atividades remuneradas, mesmo tendo que provar que seu dinheiro provinha de um trabalho considerado honesto, ou sendo apontadas como mães relapsas.

Nesse sentido, percebe-se que o trabalho feminino entre as populares foi uma constante na sociedade do Rio Grande do Sul, do período em análise, e que ele esteve presente desde muito antes da norma oficial – neste caso, o Positivismo – ser posta. Considerando-se ainda que algumas vezes, uma ideologia ou mesmo uma imagem idealizada, não é mais forte que a real necessidade de sobrevivência.

Referências:

AREND, Silvia M. F. *Amasiar ou casar? A família popular no final do século XIX*. Porto Alegre: UFRGS, 2001.

FONSECA, Cláudia. Ser mãe, mulher e pobre. In: PRIORI, Mary Del (org.): *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2000. p. 510-552.

MATOS, Maria I. Santos de. *Âncora de emoções: corpos, subjetividades e sensibilidades*. São Paulo: EDUSC, 2005.

_____. *Cotidiano e cultura: história, trabalho e cidade*. São Paulo: EDUSC, 2002.

OLIVEIRA, H. B. da Silva. *Nota sobre o Positivismo*. 3ª ed. Rio de Janeiro, 1968.

PANTEL, Pauline Schmitt. "A criação da mulher": um ardil para a história das mulheres? In: In: MATOS, M. I.; SOIHET, R. (orgs). *O corpo feminino em debate*. São Paulo: UNESP, 2003.

PERROT, Michelle. *As mulheres ou os silêncios da história*. São Paulo: EDUSC, 2005.

_____. *Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

PESAVENTO, Sandra J. *O cotidiano da república: elites e povo na virada do século*. 2 ed. Porto Alegre: UFRGS, 1992.

PICKERING, Mary. Augusto Comte e a esfera pública de Habermas. In: TRINDADE, Hélgio (org.). *O Positivismo: teoria e prática*. Porto Alegre: UFRGS, 1999. p. 59-69.

SAMARA, Eni de Mesquita. *A família brasileira*. São Paulo: Brasiliense, 1998.

WEBER, Beatriz T. *As artes de curar: Medicina, Religião, Magia e Positivismo na República Rio-Grandense – 1889/1928*. Bauru/SMA: EDUSC/UFSM, 1999.

TRANS DAY NIGS 2010: UMA PROPOSTA CIENTÍFICA, ARTÍSTICA E ACADÊMICA DE METODOLOGIA – AÇÃO NO CAMPO DA TRANSEXUALIDADE

ÁVILA, Simone[1]
BLANCA, Rosa Maria[2]
BOSCATTI, Ana Paula[3]
OLIVEIRA, Rariulquer[4]
FERREIRA, Vinícius Kauê[5]
NUNES, Virgínia[6]

Eixo Temático: Corpo, gênero, sexualidade e saúde

Resumo: A transexualidade se fundamenta na não concordância entre o sexo biológico e o gênero pelo qual uma pessoa deseja ser reconhecida socialmente. As pessoas transexuais entendem que a não correspondência entre sexo e gênero requer a modificação de seu corpo mediante hormonização e cirurgias. Em 1987, a transexualidade foi incluída nos catálogos de doenças mentais como um "Transtorno de Identidade de Gênero". As repercussões da medicalização e patologização da transexualidade se refletem diretamente na vida das pessoas transexuais, seja por torná-las "doentes" que precisam de um tratamento sobre o qual não detém nenhum poder ou controle, tendo de se submeter às decisões dos profissionais de saúde, seja por não permitir aos sujeitos viverem sua identidade de gênero como bem lhes convir. Embora o processo transexualizador tenha sido fruto das demandas do próprio movimento trans durante muitos anos no Brasil ainda precisa ser debatido e ampliado. Neste sentido, no campo ativista, foi criada a campanha internacional *Stop Trans Pathologization 2012* pela despatologização das identidades trans (transexuais e transgêneros) e pela sua retirada dos catálogos de doenças. O Núcleo de Identidades e Subjetividades – NIGS - se uniu a essa campanha, na perspectiva de que as pesquisas acadêmicas devem propiciar reflexões que produzam transformações sociais. O presente trabalho tem como objetivo apresentar uma metodologia – ação na perspectiva *queer*, o manifesto visual *Trans Day NIGS 2010*, que provocou reflexões sobre a transexualidade e sua patologização. Apresentamos neste texto uma experiência vivida durante a primeira atividade acadêmica a favor da despatologização

[1] Discente do Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas – Universidade Federal de Santa Catarina. Pesquisadora do Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades (NIGS/UFSC).
[2] Doutora em Ciências Humanas peça Universidade Federal de Santa Catarina. Pesquisadora do Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades (NIGS/UFSC).
[3] Discente de graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Catarina. Bolsista de extensão do Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades (NIGS/UFSC).
[4] Discente de graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Catarina. Bolsista de extensão do Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades (NIGS/UFSC).
[5] Discente de graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Catarina. Bolsista de Iniciação Científica do Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades (NIGS/UFSC).
[6] Discente de graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal da Bahia. Bolsista do PROCAD do Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades (NIGS/UFSC).

da transexualidade no Brasil através do manifesto visual como denuncia pública, e como recurso prospectivo e de resistência dentro da esfera acadêmica.

Palavras-chave: Transexualidade. Perspectiva *queer*. Manifesto.

Abstract: Transsexualism is based on the disagreement between biological sex and gender by which a person wishes to be recognized socially. Transgender people understand that no correlation between sex and gender requires modifying your body through hormones and surgeries. In 1987, transsexuality was included in the catalogs of mental illness as a "Gender Identity Disorder." The impact of the medicalization of transsexuality and pathological directly reflected in the lives of transgender people, either by making them "sick" in need of treatment over which he has no power or control, having to submit to the decisions of health professionals either by not allowing individuals to live their gender identity as well they fit. Although the process transsexuals was the result of the demands of the movement itself trans for many years in Brazil still needs to be discussed and expanded. In this sense, in the activist field, was established an international campaign called Stop Trans Pathologization 2012 for the depathologization of the trans identities (transsexual and transgender) and their withdrawal from the catalogs of diseases. The Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades - NIGS - joined this campaign, with the expectation that academic research should provide reflections that produce social change. This paper aims to present a methodology - in action in the queer perspective, the visual manifest *Trans Day NIGS 2010*, which triggered thoughts about transsexuality and its pathologization. In this text, we present an experience lived during the first academic activity in favor of depathologization of transsexuality in Brazil through the visual manifest as public denounces and as a resource for prospective and resistance within the academic sphere.

Key words: Transsexualism. Queer Perpective. Manifest.

Introdução

A transexualidade se fundamenta na não concordância entre o sexo biológico e o gênero pelo qual uma pessoa deseja ser reconhecida socialmente, ou seja,

> « *as pessoas transexuais são aquelas que possuem ou vivem/representam uma identidade de gênero diferente da atribuída ao nascer, incluindo aquelas que por obrigação, preferência ou livre escolha optam por apresentar-se, através da vestimenta, acessórios, cosméticos ou modificações corporais de modo diferente das expectativas a respeito do papel de gênero atribuído ao nascer »* (Balzer, 2010, p. 81).

As pessoas transexuais entendem que a não correspondência entre sexo e gênero requer a modificação de seu corpo mediante hormonização e cirurgias (Coll-Planas, 2010).

Como a transexualidade faz parte da literatura psiquiátrica desde o século XIX, seguindo a mesma lógica da psiquiatrização da homossexualidade como uma patologia (Pelegrin e Bard, 1999), as discussões sobre transexualidade ocorreram sob a égide da psicopatologização, com suas conseqüentes repercussões sociais.

Sendo assim, pensar sobre a transexualidade na modernidade implica em considerar que vivemos uma época na qual os discursos sólidos e fixos que pretendem estabelecer verdades estão em processo de desintegração ou derretimento, como nos fala Bauman (2001). Os discursos médicos científicos que tentam há muito tempo explicar a transexualidade e influenciar a compreensão desta pelos próprios indivíduos não levam em conta a reflexividade, que permitiria o exame permanente e a reforma constante das práticas sociais (Giddens, Beck e Lash, 1997), incluindo nestas a vivência das transversalidades e diversidades de identidades de gênero.

Em 1987, a transexualidade foi incluída nos catálogos de doenças mentais como um "Transtorno de Identidade de Gênero". As repercussões da medicalização e patologização da transexualidade se refletem diretamente na vida das pessoas transexuais, seja por torná-las "doentes" que precisam de um tratamento sobre o qual não detém nenhum poder ou controle, tendo de se submeter às decisões dos profissionais de saúde, seja por não permitir aos sujeitos viverem sua identidade de gênero como bem lhes convir ou, ainda, por não terem o reconhecimento social, tornando-os vítimas de preconceitos e estigmas, ou reconhecimento legal da sua condição, principalmente no que se refere à dificuldade de adotar oficialmente o seu nome social, condizente com sua identidade de gênero.

Para realizar as cirurgias de transformações corporais de acordo com sua identidade de gênero (em transhomens[7] é construído um pênis – faloplastia - e em transmulheres é construída uma vagina – vaginoplastia), o sujeito transexual deve ser acompanhado em

[7] Transexuais masculinos, ou seja, indivíduos nascidos mulheres que se identificam com o gênero masculino. A utilização de termos que definem o sujeito transexual não é consenso. Alguns estudos denominam o homem (sexo biológico) que se identifica com o gênero feminino de "transexual masculino" e a mulher (sexo biológico) que se identifica com o gênero masculino de "transexual feminino". Essas denominações parecem levar em conta a primazia do sexo biológico sobre o gênero. Esta nomenclatura é muito utilizada nos meios chamados "oficiais". Optamos por usar esta categoria - transhomem por três razões: a) porque nos agrada a tradução literal do francês *"transhomme"* e do inglês *"transman"*; b) porque desta forma "transhomem" se torna um substantivo, que é a palavra com que se denomina, e não se "qualifica", um ser ou um objeto, como é o caso do adjetivo. Ao usarmos "masculino" ou "feminino" após transexual (transexual masculino, transexual feminino), ao usar "transexual" após homem ou mulher (homem transexual, mulher transexual) estamos qualificando o sujeito; c) porque em uma lógica "polissexual", nos parece adequado fugir dos binarismos já conhecidos, como por exemplo, homem/mulher, masculino/feminino. Da mesma forma, usaremos a categoria "transmulher" para nos referirmos às transexuais femininas, ou seja, homens que se identificam com o gênero feminino

hospitais autorizados pelo Ministério da Saúde por uma equipe de saúde multiprofissional, que inclui médico endocrinologista, cirurgião, urologista, psiquiatra, psicólogo e assistente social. O período de acompanhamento é em torno de dois anos. Este período é considerado um período de avaliação do sujeito, a fim de definir se ele é um transexual "verdadeiro" e se está apto para as transformações corporais desejadas. Além das cirurgias, é prescrita a terapia hormonal.

Campanha *Stop Trans Pathologization 2012*

Embora o processo transexualizador tenha sido fruto das demandas do próprio movimento trans durante muitos anos no Brasil ainda precisa ser debatido e ampliado, tanto aqui como em outros países. Neste sentido, no campo ativista, foi criada uma campanha internacional pela despatologização das identidades trans (transexuais e transgêneros) e pela sua retirada dos catálogos de doenças, o DSM (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders)*, da *American Psychiatric Association,* cuja versão revista surgirá em 2012, e o CID (Classificação Internacional de Doenças), da Organização Mundial da Saúde (OMS), que será revisto em 2014. Esta é a campanha *Stop Trans Pathologization – 2012.*

Assumida até o momento por mais de cem organizações e quatro redes internacionais na África, na Ásia, na Europa e na América do Norte e do Sul, a campanha coordena uma mobilização internacional simultânea em mais de trinta cidades de dezessete países europeus e no continente americano.

O mês de outubro foi escolhido como o mês que marca a luta contra a medicalização e patologização das identidades trans ao redor do mundo. O Núcleo de Identidades e Subjetividades – NIGS - se uniu a essa campanha, na perspectiva de que as pesquisas acadêmicas devem propiciar reflexões que produzam transformações sociais. Neste contexto, nós, @s pesquisador@s do NIGS promovemos, em 2010, o *Trans Day NIGS 2010,* um manifesto visual e uma roda de conversa sobre a despatologização das identidades trans, da qual fizeram parte um representante dos transhomens, uma representante das transmulheres e duas pesquisadoras do NIGS. Na seguinte parte, desenvolvemos o *manifesto visual* como recurso acadêmico e ativista contra a patologização das identidades.

Manifesto Visual

Como indica o dicionário da língua portuguesa *Aurélio,* o termo *manifesto* se refere a uma "declaração pública das razões que justificam certos atos", ou ainda, que "fundamentam certos direitos"; é também o *patente,* o *evidente* (Ferreira, 2000, p. 444); tem como objetivo

alertar para um *problema*. Trata-se de uma necessidade de comunicação pública, de fazer evidente um *problema*, um conflito e toma como forma de expressão o *manifesto*. É um trabalho artístico de expressão urgente. É a partir do conflito que se torna *patente* e que, portanto, se gesta *visualmente* como *evidência* do conflito, de tal maneira que o manifesto transita entre o textual e o visual. É por isso que, de acordo com o *Trésor de la Langue Française Informatisé* (TLFi, 1974/1994), um manifesto é uma declaração escrita e pública pela qual um governo, um ser humano, um partido ou uma corrente artística expõe um programa de ação ou posição, geralmente político ou estético.

A ideia de manifesto surge como uma necessidade de expressão corporal e artística. É uma reivindicação onde convive o político com o artístico. Coloca-se em questão um contexto e é imprescindível sua visualização, sua publicação. Existem registros que nos indicam que o conceito de manifesto aparece pela primeira vez no século XVI, como um derivado de *manifesto* da língua italiana, que quer dizer denuncia pública. Manifestos são também discursos programáticos e prescritivos, que aspiram mudar realidades com palavras (Yanoshevsky, 2009). Trata-se de uma ferramenta revolucionária, de resistência. Quando nasce a necessidade de elaborar um manifesto, existe uma necessidade de trabalhar com uma linguagem que reivindique ou denuncie publicamente. Sabemos que atuar publicamente significa construir uma visualidade.

Sob estas premissas, construímos o manifesto visual como uma intervenção pública, montada no Hall do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFH) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Neste manifesto, foram articuladas questões metodológicas plásticas e conceituais mediante um dispositivo para justificar as interferências a partir de estudos *queer* e da arte contemporânea. O dispositivo plástico (Figura 1) consta de uma estrutura física de cabos de aço dispostos no hall do CFH. Projetados em forma de grade, encontram-se suspensos no primeiro andar deste prédio[8], com a finalidade de servir como suporte para pendurar faixas de tecido TNT. Os cabos de aço são fixos, já os tecidos mudam de acordo com a intervenção. As faixas são penduradas nos cabos de aço, das mais variadas formas, presas com grampos coloridos, como se fossem lenços molhados pendurados para serem secados. O tecido fica liso, sem rugas.

[8] A Direção do Centro de Filosofia e Ciências Humanas, a cargo da profa. Roselane Neckel, em 2010, solicitou que deixássemose este suporte para ser utilizado em futuras exposições e, atualmente, esta estrutura de cabos de aço faz parte do Hall do CFH/UFSC.

As cores das bandas são as mesmas que a bandeira do arco-íris, também indicada como a bandeira da diversidade. Para as intervenções é apresentada cada cor separada uma da outra, nunca permanecendo juntas. A ideia é *abrir o espaço*, *atravessando-o*. Este é o objetivo principal de uma arte elaborada a partir de uma perspectiva *queer*. Em todas as ações o espaço é aberto no mesmo momento em que se atravessa. Impõe-se um contexto, mas não há uma luta antagônica. O que fazemos é escrever "palavras de ordem"[9] e imprimi-las; as cortamos e depois as fixamos sobre o tecido TNT. Os tecidos são pendurados nos cabos de aço. Para cada intervenção muda a disposição dos tecidos e, obviamente, as "palavras de ordem" (figura 2). A partir desta tecnologia é possível a *(re)produção de uma linguagem* que traduza as demandas de Transexualidades e Contra a Patologização das Identidades[10], exposta na última semana de Outubro e primeira de Novembro, também em 2010.

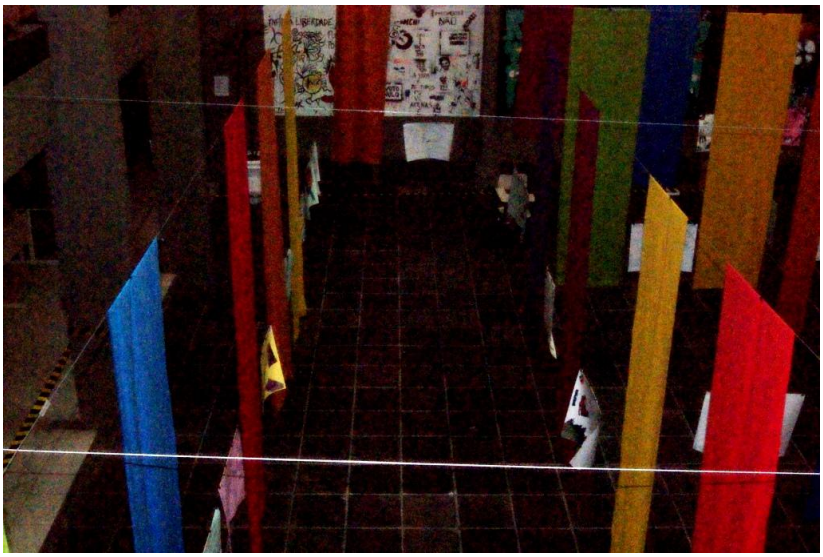


Figura 1: Vista do dispositivo
Faixas TNT penduradas em cabos de aço (2010)

[9] Usamos a expressão palavras de ordem em um contexto de recriação e ressignificação do imaginário que circula ao redor do universo trans para criar novos deslocamentos de sentido a partir das frases propostas

[10] Atividade organizada por Simone Ávila e coordenada pela profa. dra. Miriam Pillar Grossi, coordenadora do NIGS/UFSC.



Figura 2 – Manifesto visual
Trans Day NIGS 2010 (2010)

Violência de gênero

O *Trans Day NIGS* foi convidado para participar nas atividades do Inter-Núcleos. Estas atividades do Inter-Núcleos, na UFSC[11] promoveram uma mesa redonda para discutir os desafios à implementação da Lei Maria da Penha. A atividade se inseriu na "Campanha 16 Dias de Ativismo pelo Fim de Violência Contra as Mulheres".

No dia da mesa redonda e intervenção foram levadas fotografias de pessoas transexuais e transgêneros, além de uma faixa roxa, que foi montada no auditório onde seria realizada a atividade. Para a faixa que foi instalada no auditório escolhemos a cor do feminismo e selecionamos algumas das palavras de ordem que foram utilizadas na intervenção do *Trans Day Nigs 2010*. Foi configurado o enunciado: *"Por políticas públicas anti-discriminação trans"*.

Na mesa, articulamos um discurso sobre *violência de gênero*, frente às pesquisadoras e pesquisadores dos distintos núcleos convidados[12]. Primeiramente, problematizamos o

[11] Esta atividade foi realizada no Auditório do Centro Sócio-Econômico/ UFSC, no dia 25 de Novembro de 2010, às 18h 30min.
[12] Os participantes/convidados foram: Fernando Luiz Salgado da Silva, com o tema: *Uma pena e muitas prisões: por uma análise institucional de gurias em privação de liberdade*; Isadora Vier Machado, com o tema: *Uma discussão sobre violências psicológicas contra mulheres a partir da Lei Maria da Penha*; Maíra March Gomes, com: *Combinações policiais entre preto e rosa: reflexões sobre masculinidade e aplicação da Lei Maria da Penha em uma delegacia da mulher, criança e adolescente*; Rosa Blanca: *Exposição – Manifesto visual sobre*

universo trans. Refletimos sobre a distinção entre transexual e transgênero e argumentamos que existem trans que desejam que se conserve o prefixo *trans* para que possam se diferenciar das categorias de gênero. Argumentamos também que a violência contra as pessoas trans ocorre precisamente por atuarem fora das normas de gênero.

A opção trans é uma possibilidade de se deslocar do código binário masculino/feminino, homem/mulher, de não se submeter ao imperativo de gênero, para não ser julgado dentro dos moldes deste código. Isso é o que se refere o termo *violência de gênero*. Denominamos *violência de gênero* à ação brutal que se aplica a todas as pessoas que se deslocam da normatividade do código binário. Estão incluídas pessoas que se consideram mulheres, mas que decidem consciente ou inconscientemente agir com autonomia, independentemente das expectativas sociais e dos estereótipos do binário. Falamos também da articulação entre direito e violência, de como a violência precisa do direito para poder ser exercida. Faz-se uma transposição das teorias de Judith Butler (2006), de como o direito produz os sujeitos que diz ou pretende representar.

Fizemos alusão à faixa roxa exposta na parede do auditório, abordando a necessidade de políticas públicas que enfrentem a *violência de gênero* direcionadas às pessoas que fogem do código binário. Defendemos o direito à não-pertença, pela liberdade de transitar de um gênero a outro, ou a nenhum. E assim terminou este manifesto visual.

Conclusão

O manifesto *Trans Day NIGS 2010* permitiu fazer articulações entre as teorias trans e as reivindicações do campo ativista sobre a despatologização das identidades trans e as artes visuais do ponto de vista *queer*. O conceito de visualidade é um desdobramento do conceito de manifesto.

Os manifestos são declarações e reivindicações que sugerem propostas que colocam em questão contextos políticos de conhecimentos e usos do corpo. Pensar manifesto como conceito operativo é uma proposta que se gera a partir da prática, sendo uma prática artística e política gerada no trânsito inter e transdisciplinar, o que mostra que é possível articular o artístico com o político nas questões referentes às identidades trans, articulando os campos teórico e ativista numa relação inventiva.

Transexualidades e pela Despatologização das Identidades. A coordenadora da mesa e organizadora foi a profa. Teresa Kleba Lisboa.

As ressonâncias do manifesto no espaço acadêmico foram variadas, deste o espanto e desconhecimento do tema e do universo trans pelo público que circulava no hall do CFH, provocados pelas visualidades desconhecidas que saíram da sua invisibilidade, até o encontro entre pesquisador@s, acadêmic@s e ativistas que sustentaram este movimento de resistência. Deste modo, nossa proposta metodológica mostrou sua potência política/crítica, sua face de resistência e criação.

Referências:

BAUMAN, Sygmunt. *A Modernidade líquida.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001

BALZER, Carsten. *"Eu acho transexual é aquele que disse: eu sou transexual". Reflexiones etnológicas sobre la medicalización globalizada de lãs identidades trans a través Del ejemplo de Brasil.* In: MISSÉ, Miquel; COLL-PLANAS (Ed.) *El género desordenado – críticas en torno a la patologización de la transexualidad.* Barcelona-Madrid: EGALES, 2010

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

COOL-PLANAS, Gerard. "Introducción". In: MISSÉ, Miquel; COLL-PLANAS (Ed.) *El género desordenado – críticas en torno a la patologización de la transexualidad.* Barcelona-Madrid: EGALES, 2010

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Miniaurélio*. Século XXI. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

GIDDENS, Anthony; BECK, Ulrich; LASH, Scott. *Modernização reflexiva – Política, tradição e estética na ordem social.* São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1997

LE TRÉSOR DA LA LANGUE FRANÇAISE INFORMATISÉ. Diponível em: http://atilf.atilf.fr/tlf.htm. Data de acesso: 04 abril 2010

PELLEGRIN, Nicole; BARD, Cristine. Femmes travesties: un « mauvais genre » - Introduction. *Clio. Histoire, femmes et societés.* N. 10, p. 2-8, 1999

STOP TRANS PATHOLOGIZATION 2012. Disponível em: http://www.stp2012.info/old/en. Data acesso: 04 set 2010.

YANOSHEVSKY, Galia. Three decades of writing on manifesto : the making genre. *Poetics Today*. Porter Institute for Poetics and Semiotics.Vol. 30. No. 2, p. 257-286, 2009

TRANSEXUALIDADE: UM BREVE OLHAR COM ENFOQUE NA MÍDIA BRASILEIRA

FÜRSTENAU,Clarice[1]
Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências – Química da Vida e Saúde

Eixo Temático: Corpo, gênero, sexualidade e saúde

Palavras-chave: Transexualidade, mídia, blogs

Resumo: Ao longo do tempo a transexualidade vem sendo vista e discutida a partir das percepções médicas, desconsiderando as experiências e as questões culturais presentes no cotidiano desses indivíduos. Neste estudo, a transexualidade está sendo pensada numa perspectiva culturalista, na qual o corpo é visto como "biossocial", configurado nas e através das relações sócio-históricas. O destacado lugar ocupado pela mídia, hoje, na produção e veiculação de verdades, que podem integrar os processos de subjetivação, levou-me a examinar como se tem falado da transexualidade nessa instância, examinando de forma mais detida alguns *Blogs*. Este texto encontra-se organizado em três momentos. Primeiramente, apresento e discuto alguns conceitos com os quais tenho operado para pensar a transexualidade. A seguir, trago exemplos de matérias divulgadas na mídia, procurando mostrar como a transexualidade vem sendo visibilizada e discutida nesse espaço. Após, a partir de trechos de narrativas extraídas de conversas entre transexuais postadas em *Blogs*, discuto como eles falam de si e de momentos marcantes de suas vidas e também os seus questionamentos acerca dos processos e das mudanças que ocorreram em seus corpos, vivências e sexualidade. Para tanto, estabeleço conexões com autores do campo dos Estudos Culturais e dos Estudos de Gênero em suas versões pós-estruturalistas.

Abstract: Over time transsexuality has been seen and discussed from the medical perceptions, disregarding the experiences and cultural issues in the daily life of these individuals. In this study, transsexuality is being conceived in a cultural perspective, in which the body is seen as "biosocial", configured in and through the socio-historical relations. The prominent place occupied by the media today in the production and propagation of truths that can integrate the processes of subjectivity has led me to consider what has been said of transsexuality in this instance, examined a more detailed way some blogs. This text is organized into three moments. First, I present and discuss some concepts with which they have operated for thinking transsexuality. Below, I present examples of articles published in the media, trying to show how transsexuality has been visualized and discussed in this space. After, from excerpts of narratives drawn from conversations among transsexuals posted in *Blogs*, discuss how they talk about themselves and important moments of their lives, and their questions about the processes and changes occurring in their bodies, sexuality and experiences To that end, I establish connections with the authors of Cultural Studies and Gender Studies in their post-structuralist versions.

[1] Este trabalho integra a dissertação de mestrado, que tem por objetivo ***"Conhecer e analisar o que os transexuais no Brasil estão falando de si e da transexualidade em alguns blogs".*** Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências – Química da Vida e Saúde, UFRGS/FURG/UFSM Sede UFRGS, orientada pela Profª. Dra. Nádia Geisa Silveira de Souza. Enfermeira. Especialista em Enf. Saúde Mental e Psiquiatria e em Administração Hospitalar.

INTRODUÇÃO

> ***(...) desde muito pequeno, eu quis ter brinquedos e vestir roupas de meninos. (...) lembro que, no aniversário de um ano do meu irmão, o bolo dele era um campo de futebol, cheio de bonequinhos. E ele com uma fantasia de Super-Homem. Era aquilo que eu queria para o meu aniversário e não tinha. (...) A solução era brincar escondido com carrinhos e trenzinhos do irmão. Teve um Natal que meu irmão ganhou um Ferrorama e eu uma boneca. A boneca foi para minha irmã e, quando todo mundo ia dormir, eu brincava com os brinquedos dele. Há 35 anos, não era uma questão normal para a minha mãe eu querer os brinquedos do meu irmão. Então, precisava ser tudo escondido.***

Para manter o cabelo curto, utilizava outro "truque"

> ***(...) Eu procurava na escola quem tinha piolho. Minha mãe sempre brigava. Com os cabelos do tamanho que eu desejava, outra barreira eram as roupas femininas. Era uma coisa muito ruim. Como minha irmã tinha só um ano de diferença, a gente andava com as roupas iguais, só mudava a cor. O período mais difícil, no entanto, foi a adolescência. Na mudança do corpo, as coisas ficam mais complicadas. Os meninos começam a ter outros gostos, a arrumar namorada, e você fica isolado.***
>
> ***(...) E, quando você conhece alguém que gosta, é do mesmo sexo, biologicamente falando. Por isso, durante um tempo eu me identificava como lésbica, que era o mais próximo que eu conhecia"*** (MIDIA NEWS, 2011).

Inicio este artigo com a narrativa de um transexual, postada em um "site" para pensarmos nos "embates" entre um corpo que não "assume" seu destino anatômico, ao contar experiências e práticas familiares, em geral, corriqueiras. No caso, pude perceber nos trechos apresentados a vivência do indivíduo marcada pela escolha de roupas e brinquedos, pautada numa normatividade assentada nos sexos, do homem e da mulher. Suas experiências, desde a infância, nos contam sobre as ambivalências vivenciadas – as brincadeiras, o corte de cabelo e as roupas de menino, as namoradas –, por e num corpo cujo sexo biológico posicionava-o como feminino. Ao mesmo tempo, nos dizem de uma heteronormatividade para a qual não há lugar para aquele(a) que "foge" do instituído, para ele(a) resta o "escondido", os "truques", as dificuldades, o não reconhecimento de si, da sua sexualidade.

Partindo do movimento de pensar nos estudos que tenho realizado, venho me movimentando na direção de visualizar o corpo diferentemente do que vem sendo apresentado pela sociedade, ou seja, enquanto uma produção biossocial cujos fenômenos nomeados como biologicistas constituem-se e configuram-se constantemente nas relações sócio-históricas. Ao apresentar o corpo como uma construção processada entre o biológico e o cultural, Arnt e Souza (2005), vão nos dizer que,

> Ao incorporarmos, no convívio cotidiano, discursos e práticas sociais que funcionam na rede social, muitas vezes, os tomamos como naturais. Nesse processo, não paramos para nos interrogar sobre os efeitos dessas práticas que, ao inscreverem nossos corpos, constituem nossas subjetividades e modo de viver. Essas marcas/inscrições podem funcionar fixando-nos a uma identidade – de homem/mulher, negro/branco, jovem/velho, rico/pobre. Entretanto, entendê-las como construções e significações processadas na cultura, isto é, marcas produzidas nas relações e práticas cotidianas, pode criar condições para que nós a ressignifiquemos. Uma área de conhecimento que trata, estuda, fala dos corpos, integrando, muitas vezes, os processos de constituição das identidades, é a Biologia. Os campos científicos, dentre eles os biomédicos, configuram-se como instâncias

> culturais produtoras de discursos e de práticas, que se articulam, confrontam-se entram em embates no campo social, mas que, ao serem incorporados, também marcam o corpo (p.2).

Nessa direção de pensar o corpo, Meyer (2004) pontua que o mesmo é entendido como "um construto sócio-cultural e lingüístico, produto e efeito das relações de poder" (PETRY e MEYER, 2010, p 7).

Assim, os seres humanos no decorrer de suas vidas, tem impressos em seus corpos, normas, valores, atitudes, hábitos, ideais, papéis sociais conforme os sexos, carregando marcas da cultura na qual vivem. Nas diferentes culturas, os corpos vêm sendo lidos e compreendidos de formas distintas, o masculino/feminino vem sendo entendido divergindo e se alterando na cultura e na história, porém a maioria das sociedades estabelecem como primordial a divisão masculino/ feminino (LOURO, 2004).

Pensando nas marcas produzidas nos corpos, venho entendo os gêneros como construções sociais, cujos processos de marcação do que é ser masculino ou feminino começam mesmo antes do nascimento, levando-me a considerar o gênero na direção das compreensões de Scott (1995):

> (...) gênero tem duas partes [...] O núcleo da definição repousa numa conexão integral entre duas proposições: (1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder (p.86).

Dessa perspectiva, interroguei-me sobre como a sexualidade foi e vem sendo pensada na sociedade. Nesse sentido, Bento (2008) menciona em seus escritos que, por exemplo, em relação ao sexo, esse era visto no século XIX através de duas instâncias do saber: 1 - de uma biologia da reprodução conforme uma normatividade científica; 2 - de uma medicina do sexo que se mantinha submissa a regras sendo que os discursos sobre sexo desempenhavam um papel de proibição e ocultavam o que dele se falava. Assim, o sujeito ficava submetido às regras, as normas, da cultura vigente na sociedade ao qual ele/a pertencia, ou seja, ficava submetido a heteronormatividade[2].

A heteronormatividade está assentada em um sistema binário e dicotômico de categorização que pressupõe dois modelos definidos baseados na genitália do ser macho ou fêmea. Já quando se fala em sexo, fala-se no heterossexual, para designar aqueles sujeitos que têm "afinidade, atração e/ou comportamentos sexuais entre indivíduos de sexo diferente" (FERREIRA, 1999 apud SANTOS, 2007). Portanto, se refletirmos sobre o conceito de

[2] Conforme Santos (2007) heteronormatividade é uma palavra resultante da junção de "hetero" que quer dizer sexos diferentes, com "norma", que diz respeito à conduta, modelo, padrão, e também associado ao normal.

heteronormatividade apresentado, conclui-se que para grande parte da sociedade, a heterossexualidade é a norma aceita e os sujeitos que não a seguem passam a ser vistos como imorais, ou até mesmo como portadores de patologias. Assim, para fins de ser "aceito" e qualificar-se como um sujeito "legítimo", este se vê obrigado a obedecer às normas que regulam sua cultura (LOURO, 2004). E, no caso daqueles/as sujeitos que "desviam-se" do caminho da sexualidade instituído pela sociedade como "correto", estes passam a ser vistos como estranhos raros ou esquisitos.

Com relação a esses sujeitos denominados como "queer", Louro (2004) vai nos dizer que:

> Queer é tudo isso: é estranho, raro, esquisito. Queer é, também, o sujeito da sexualidade desviante – homossexuais, bissexuais, transexuais, travestis, "drags". É o excêntrico que não deseja ser "integrado" e muito menos "tolerado". Queer é um jeito de pensar e de ser que não aspira o centro nem o quer como referência; um jeito de pensar e de ser que desafia as normas regulatórias da sociedade, que assume o desconforto da ambigüidade, do "entre lugares" do indecidível. Queer é um corpo estranho, que incomoda, perturba, provoca e fascina (p.7-8).

E, é dentro do contexto "biossocial" apresentado e aliado aos escritos de Bento (2008) que venho pensando sobre a transexualidade; não desconsiderando a existência de uma visão biologicista, mas apontando um novo "olhar" para a questão. Neste, a transexualidade é considerada como uma experiência identitária caracterizada pelo conflito com as normas de gênero, contrariando assim as definições aceitas pela medicina e pelas ciências "psi" que abordam o tema como uma doença mental relacionada ao campo da sexualidade e não do gênero (BENTO, 2008).

Contudo, as definições médicas ainda vêm atuando como regras e práticas de normalização em relação ao corpo e à vida dos transexuais, visto que somente com o diagnóstico médico de portador de "disforia de gênero" o indivíduo pode iniciar o Processo Transexualizador estabelecido pela Resolução 1652/2002 do Conselho Federal de Medicina (CFM). Este processo é composto por tratamento hormonal e acompanhamento do sujeito por pelo menos dois anos por uma equipe multiprofissional para que após este período possa ser autorizada a cirurgia de transgenitalização (CFM, 2002).

Numa sociedade de normalização dos corpos e das suas sexualidades não há lugar para aqueles que "fogem" do ser homem ou mulher. Neste contexto, Petry e Meyer (2010 p 8), colocam que: "o conjunto de práticas e acompanhamentos clínicos que compõem e põem em funcionamento o Processo Transexualizador operam no sentido de "reestabelecer" a heterossexualidade "normal e necessária" a um corpo e a uma vida saudável".

A TRANSEXUALIDADE NA MÍDIA BRASILEIRA

Na atualidade, não podemos desconsiderar o papel da mídia na veiculação de enunciados que, mais do que informar, atuam na produção de sentidos implicados na regulação da maneira das pessoas pensarem e atuarem em relação aos seus corpos, às suas vidas e aos/às demais, encontrando-se implicados nos processos de subjetivação3.

Tal entendimento levou-me a procurar conhecer o que vem se falando e discutindo sobre a transexualidade em diferentes instâncias da mídia. Algumas revistas brasileiras, como Revista Piauí, Revista Jovens Modernos, Época, e jornais como Folha de São Paulo, Folha da tarde, Jornal de Notícias e também alguns sites na Internet, têm trazido reportagens, artigos sobre transexualidade e a cirurgia de transgenitalização no Brasil. Trazem ainda, noticias atuais como: " Transexualismo deixa de ser doença mental em França" e "Como a mídia e a moda evoluíram dos anos 70 até o aparecimento de Lea T."

A reportagem "Como mudar de sexo" na sessão Anais da Medicina da revista Piauí retrata a vida, as angústias, os medos de transexuais e seus familiares sob o atendimento do Dr. Eloísio Alexsandro para realizar a cirurgia de trangenitalização num hospital público no Rio de Janeiro (PIAUÍ, 2010, n 43).

A reportagem inicia trazendo o relato de um atendimento aonde um jovem de 22 anos chega acompanhado da mãe. Essa é atendida em separado pelo médico e traz consigo muitos questionamentos, dúvidas, medos e dificuldade de aceitação. E, com os olhos marejados de lágrimas, pergunta ao médico:

> ***(...) Ela é virgem. Como alguém que nunca transou com homem nem com mulher pode saber que é transexual? Pelo que sei, transexuais jogam com os brinquedos do sexo oposto, e ela nunca fez isso. Como vocês abraçam a causa assim, doutor? Eu tento doutor, mas não consigo chamá-la pelo nome masculino.***

Este contexto todo me leva a pensar e questionar, que se a mãe tem tantas dúvidas, medos, insegurança, dificuldades, como a população em geral na nossa sociedade está aceitando e entendendo a transexualidade? O que pensa a respeito? Como vê a cirurgia de mudança de sexo?

O médico explicou à mãe, que o tratamento era lento e progressivo, que a maior parte das alterações hormonais era reversível e que a cirurgia da mudança do sexo anatômico só ocorreria ao final do tratamento e após a avaliação de um psicólogo e de um psiquiatra. E continuando, esse ainda lhe disse que ela aceitar a "condição" do seu rebento era uma prova de amor.

Outros casos de transexuais são relatados na reportagem e várias explicações são fornecidas dando diversos esclarecimentos a quem a leu (PIAUÍ, 2010 n 43).

3 A subjetivação está sendo entendida como aqueles processos através dos quais se produz a constituição de um sujeito, mais precisamente, de uma subjetividade (FOUCAULT, 1999).

O mesmo médico concedeu ainda em 2010 outra entrevista, “129 transexuais esperam troca de sexo em hospital no Rio” para a repórter Furlaneto do jornal “A Folha de São Paulo”, onde o destaque foi de que é grande o número de indivíduos que necessitam aguardar um tempo considerável para conseguirem realizar seu desejo da cirurgia de redesignação sexual (FOLHA DE SÃO PAULO, 2010).

O portal “Ciência & Vida” postou em 09/2010 uma reportagem de sete paginas de Anna Melo, denominada “Transexualidade: um drama existencial”. Nela, vários especialistas, como cirurgiões, endocrinologistas, psiquiatras, psicólogos e também advogados, trazem seus entendimentos sobre o tema, sobre a cirurgia e a inserção social. A reportagem indica ainda o nome de vários livros, sites e filmes, para as pessoas que se interessam por saber mais sobre o assunto (MELO 2010).

No blog “Coletivo da sexualidade” foi postado que neste ano, nos Estados Unidos, grupos de transexuais estão realizando manifestos para que a transexualidade passe a não ser mais considerada doença e seja retirada do DSM (Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais) e do CID (Código Internacional de Doenças). Neste mesmo blog está colocado que no Brasil, grupos de transexuais se uniram aos grupos americanos reinvidicando por meio de manifestos a mesma condição (ANTUNES; EZABELLA, 2011).

Tais materiais, postados e veiculados na mídia trazendo situações relacionadas à vida de transexuais, informações e diferentes pontos de vistas de especialistas, parecem indicar que a transexualidade vem adquirindo e ocupando espaços de fala e luta, deslocando, talvez, silenciamentos e interdições.

CONVERSANDO SOBRE A TRANSEXUALIDADE EM UM BLOG

Desde 1999, os blogs vem se tornando, cada vez mais, populares na internet. Essa tecnologia de comunicação e informação se caracteriza por um discurso marcado pela coloquialidade, que, no âmbito jornalístico, ocorre principalmente na forma de texto. O blog é uma ferramenta colaborativa onde as pessoas trocam informações e conhecimentos de modo cooperativo (ARAUJO, 2004; BITENCOURT, 2005).

Atualmente, existem vários blogs onde transexuais e indivíduos não transexuais postam opiniões e trocam idéias sobre o tema.

Dessa maneira, a mídia eletrônica tornou possível, não só conversas simultâneas com vários internautas, mas também acesso rápido a variada e ampla oferta de informações. Exemplo disso é o blog nomeado Confissões agridoces de uma sereia trans, localizado em: http://aquariodasereia.blogspot.com, através do qual é possível se comunicar e “conversar” com a Dra. Martha. A Dra. Martha é engenheira, filósofa e transexual. Ela fez a cirurgia de

redesignação sexual e, posteriormente, mestrado em sexologia, tornando-se uma sexóloga e exercendo a atividade de terapeuta sexual. Por meio do blog, ela traz relatos e informações sobre a transexualidade para aqueles "blogueiros" que a acessam para conversar, fazer perguntas, compartilhar sentimentos. Para ilustrar as trocas relacionadas à experiência da transexualidade, que ocorrem nesse espaço, trago o questionamento, postado em 23/10/2009, por uma transexual:

> ***(...) Doutora, a intensidade (prazer) do orgasmo é o mesmo de antes (de quando vivíamos como homens) ou menor e menos desfrutável? Obrigada***

A essa pergunta Dra.Martha respondeu:

> ***(...) Ok, querida, eis a resposta. O orgasmo ocorre em razão do fluxo de sangue que se acumula sob pressão nos tecidos (da área genital). A pressão aumenta, aumenta, aumenta... e de repente se solta. Esse soltar é o orgasmo. Quem prende e solta é o cérebro. (...) É uma sensação forte, rápida, bem definida. Na mulher, tanto a comum quanto a transexual operada, o processo cerebral é parecido, mas os tecidos são diferentes, (...) os mecanismos são muito parecidos, mas ainda diferentes, as sensações são diferentes: o do homem é mais tópico no pênis, mais violento e rápido, o da mulher mais lento e mais difuso (...). Por isto sempre podemos ter alguma duvida do tipo "foi... não foi... poderia ser mais intenso ou não?" São iguais no mecanismo em geral, mas diferentes, e muito, nos detalhes. Rapidinhas é coisa para homens... Para mulheres, bem demoradinhas.***

Essa conversa leva-me a pensar que assim como para tantas outras pessoas, os transexuais carregam dúvidas relacionadas aos acontecimentos nos e dos seus corpos, nesse caso sobre o orgasmo. Numa sociedade em que o espaço autorizado de fala da sexualidade vincula-se aos experts, Dra. Martha personifica, ao mesmo tempo, a fala autorizada da sexóloga e daquela que viveu em seu corpo a transexualidade. É possível ver que suas explicações sobre o funcionamento dos órgãos sexuais durante o orgasmo assentam-se em conhecimentos "científicos" e no discurso heteronormativo, como se todos homens e mulheres sentissem e tivessem o mesmo funcionamento, ritmo e sensações.

Ao que parece, as narrativas diferenciando o orgasmo masculino do orgasmo feminino, quanto às intensidades, aos prazeres e até mesmo ocorrência no caso feminino, parecem estar gerando efeitos e afligindo a sexualidade desta "nova" mulher. Talvez, ter vivenciado a sexualidade como mulher num corpo masculino, produza agora estranhamentos nas suas experiências sexuais como mulher num corpo feminino. Contudo, poderíamos dizer que as dúvidas – se o prazer sentido pode ser identificado como sendo orgasmo ou não e como tendo a intensidade "adequada", dentre tantas outras –, em torno das sensações do corpo e do orgasmo nas relações sexuais dessa transexual não são privilégios seus, mas são dúvidas e pensamentos que presumo serem freqüentes, principalmente, quando se vive numa

sociedade "cientificista" e normalizadora, gerando angústias até mesmo em momentos para serem de prazer.

Numa sociedade heteronormativa, onde, ainda hoje, se faz falar sobre a sexualidade para vigiar e controlar os prazeres do corpo através, especialmente, da intervenção dos especialistas, e, portanto, não se está autorizado a falar em qualquer espaço e com qualquer pessoa, os espaços de interlocução nos blogs parecem criar condições para outras trocas, de idéias, dúvidas, sentimentos e informações sem a exposição das pessoas.

No mesmo *blog*, em 05/03/2010, outra transexual pergunta para Dra. Marta:

> ***(...) Tenho 22 anos e sou operada há dois anos pelo Dr. Jalma Jurado. Queria que a Sra. compartilhasse conosco como é a terceira idade de uma transexual: vagina, hormônios, a visão da vida, etc..***

Apesar de seus 22 anos, a transexual traz questionamentos e preocupações relacionadas ao processo de envelhecimento e seus efeitos nos transexuais, preocupações essas comuns às pessoas em geral. Numa época voltada para a juventude e a beleza do corpo nada "mais natural" do que preocupações com o envelhecimento e os mecanismos de rejuvenescimento do corpo. Ou também as dúvidas podem girar em torno do envelhecimento num corpo transexualizado, "estranho". O que poderá ocorrer de desconhecido, diferente de um corpo "normal"? Novamente, os questionamentos parecem procurar um "lugar seguro", como se fosse possível um envelhecimento cujas características pretensamente permitem respostas e prescrições universais. Mesmo no caso, das alterações hormonais, que ocorrem com o envelhecer, gerando, por exemplo, variações no humor, mudanças na libido, a menopausa, tais manifestações ocorrem de maneira particular para cada pessoa, sendo ou não transexual. Neste sentido, quem na nomeada terceira idade não se queixa dos efeitos das alterações hormonais? Por que nos transexuais haveria de ser diferente dos demais?

Aos questionamentos Dra. Martha lhe respondeu:

> ***(...) Querida, hoje sou uma velhinha bastante encrenqueira – e absolutamente comum –, perdida no meio da multidão. Minha vida, além de trabalhar na Gendercare e navegar web afora, é sair, ir a bancos, supermercados, fazer minhas compras e atividades do dia-a-dia perto de casa. Viajo para o Rio de Janeiro de vez em quando, fico entre lá e Sampa. Sou uma mulher gordinha, geniosa, como muitas outras. Nunca mais existiu esses problemas de "passar" [*****como mulher*****] ou não. Ninguém imagina que eu não seja desde que eu existo, eu mesma. Sexualmente, há anos aposentei minha vida. Não tenho interesse em ninguém nem em nada especial. E sou feliz assim como sou. A mim faltam ainda recursos para dois projetos, que pretendo realizar ou perseguir. O primeiro é um sitio em Minas, onde eu possa morrer em paz, entre árvores e em lugar frio, gosto de frio. O outro é que a Gendercare consiga um patrocinador – para termos um "Fundo Gendercare" –, para que possamos desenvolver bons cirurgiões no Brasil e proporcionar cirurgias gratuitas para transexuais FtM e MtF. Não sei se vou***

> ***conseguir, mas não vou desistir. Como vê, sou mulher encrenqueira, que têm objetivos e os persegue até o fim. Obrigada, querida, fico contente que esteja feliz e que tenha feito a cirurgia com o Jurado. Também fiz com ele.***

Ao nos contar sobre o seu envelhecimento, Dra. Martha se posiciona como uma velhinha "encrenqueira" e ao mesmo tempo cita uma série de atividades que realiza cotidianamente, mostrando-se ativa e bem física e emocionalmente. Contudo, quanto a sua vida sexual, encontra-se "aposentada" (por ser isso o esperado na velhice?), mas nas atividades diárias de vida está atuando em plena forma. Têm objetivos e batalha por eles, tais como realizar seus sonhos de morar em um local que goste e de conseguir auxiliar outros (as) transexuais a terem acesso à cirurgia de redesignação sexual. Em suma, poderíamos dizer que ela se encontra situada no *estilo de vida ativo* tão promulgado nos dias de hoje, especialmente para a terceira idade.

Essas conversas num *blog*, ao trazerem questionamentos, sentimentos, angústias e narrativas de vidas de transexuais, mostram os enquadramentos e as ambivalências do viver, independente de se ser ou não transexual. Dessa forma, as narrativas trouxeram corpos transexualizados que parecem buscar encaixar a si, agora, não mais nos seus sexos que já estão na ordem heteronormativa, mas em suas existências e corpos.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES:

No seguimento deste estudo, pretendo ampliar a pesquisa no aspecto referente ao que a mídia eletrônica vem por seus meios, como os *sites* e *blogs*, produzindo de importante no tocante a transexualidade. Assim, objetivo analisar as narrativas de transexuais postadas em outros *blogs*, buscando ampliar as discussões e as analises a partir do que vem sendo falado, questionado e debatido, nesse espaço, que permite "conversas" e interlocuções ao mesmo tempo em que permite o anonimato.

Referências:

ANTUNES, M. S. X; EZABELLA, A. **Manifesto para retirada da transexualidade do DSM e do CID.** Coletivo de sexualidade, 2011. Disponível em:< http://coletivosex.blogspot.com/2011/01/ii-seminario-educacao-sexualidade.html. Acesso em: 10/04/2011

ARNT, A.M; SOUZA, N.G.S. Os nomes do corpo nas aulas de biologia. **Ensenãnza de lãs ciências.** v.extra, p 1-5, 2005

ARAÚJO, A.V. **A notícia que é notícia**: o blog jornalístico. Disponível em: http://www.pucsp.br/pos/cos/cps/arquivo/arqs/PDF/colo2004/Ar_Vas.pdf Acesso em: 18/04/2011

BECKER, C. Como mudar de sexo. **Revista Piauí**, n 43, 2010

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

_____, B. A. M. **O que é transexualidade.** São Paulo: Ed.Brasiliense, 2008

BITENCOURT, J.B. **O que são blogs**. Oficina de blogs pedagógicos. PPG em informática na educação, UFRGS, 2005. Disponível em: <http://www.nuted.ufrgs.br/objetos_de_aprendizagem/2005/obj_blog/blogs_conceitos.pdf Acesso em: 03/05/2011

CONSELHO FEDERAL DE MEDICINA. **Resolução 1652/2002**. Disponível em: <http://www.portalmedico.org.br/resolucoes/cfm/2002/1652_2002. htm>. Acesso: 07/04/2011
FREITAS, M. C. **Dra.Martha responde**. Confissões agridoces de uma sereia trans. Disponível em:< http://aquariodasereia.blogspot.com>. Acesso em:16/04/2011

FOUCAULT, M. A **verdade e as formas jurídicas**.2 ed., RJ: Nau, 1999, p.10

FURLANETO, A. Cotidiano. **Folha de São Paulo**. São Paulo,09/05/2010. Disponível em:< http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ffo905201013.htm>.Acesso em: 10/04/2011
LOURO, G.L. **Um corpo estranho**- ensaio sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004

MELO, A. Transexualidade: um drama existencial**. Ciência & Vida,** 09/2010. Disponível em: <http://filosofiacienciaevida.uol.com.br/ESPS/Edicoes/22/imprime66260.asp. Acesso em:09/04/2011

MEYER, D.; SOARES, R. **Corpo, Gênero e Sexualidade**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2008

MIDIA NEWS.**Transexual fará 1ªcirurgia de retirada de órgãos femininos pelo SUS em São Paulo.** G1: 26/3/ 2011. Disponível em: < http://www.midianews.com.br/?pg=noticias&cat=8&idnot=45836 > Acesso em: 11/4/2011

PETRY, A.R.; MEYER, D.E.E. **Transexualidade, Heteronormatividade, e Performance Corporal.** II EICS, GT 2, UFPel, , 2010.

SANTOS, L.H.S. **Heteronormatividade e Educação**. Seminário Gênero e Sexualidade na escola, 2007

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

TRAVESTIS: CORPOS EM TRÂNSITO!? SONHO, MITO E REALIDADE

DAVI, Edmar Henrique Dairell[1]
BRUNS, Maria Alves de Toledo[2]

Eixo Temático: Corpo, gênero, sexualidade e saúde

Resumo: Nosso objetivo é compreender os sentidos que as travestis atribuem ao processo de transformação de seu corpo. Realidade mutante, o corpo na contemporaneidade ocupa o lugar de mercadoria – um produto com direito a pequenos reparos e duração programada. Observa-se também, a construção de identidades e subjetividades baseadas em artefatos fixados sob ou sobre a pele: *piercings*, tatuagens, escarificações, silicone, hormônios, *body building*, *crossdressing* – que passaram a constituir maneiras e práticas de afirmação do eu a partir do corpo. O uso de silicone, hormônios e cirurgias plásticas para atingir a modelagem ideal do corpo pelas travestis se tornou algo corriqueiro entre essa população levando a um problema de saúde pública pelas lesões, deformações e até mortes. O método fenomenológico foi eleito para analisar, compreender-interpretar os discursos de 10 travestis pertencentes às classes sociais C e D; faixa etária entre 18 a 40 anos sobre os sentidos que atribuem ao processo de modelagem do corpo e as práticas afetivo-sexuais decorrentes da transformação. Resultados parciais, a partir da análise de três entrevistas, apontam 3 categorias: " O sonho da beleza e do corpo perfeito"; a "dor e o processo de recuperação como um ritual de passagem"; e a "mudança no comportamento/personalidade a partir das aplicações". Em busca do corpo perfeito ousam e cruzam as fronteiras éticas da estética e da saúde. Subvertem os sentidos do auto-cuidado para atender a lógica do mercado. As travestis mutilam e modelam seus corpos. Criam um corpo *sui generis* que se equilibra entre o feminino e o masculino e ainda, reivindica a existência de um *ethos* específico.

Palavras-chave: Corpo, travestis, silicone.

Abstract: Our objective is to understand the meanings that transvestites attribute to the process of modifying their body. An ever changing reality, the body in contemporary times is synonymous to *product* – goods warranted the right to minor repairs and limited lifespan. The identities and subjectivities built upon delineations such as tattoos, body scars, silicone and hormones implants, piercings, body building, cross-dressing – which have constituted a means and practice of affirmation of the *self* through the body – have also been observed. Hormone administration, silicone implants and cosmetic surgeries undertaken by transvestites in order to shape the ideal body has become commonplace and resulted in lesions, deformation and even deaths – i.e., a public health issue. The phenomenological reduction was chosen for the analyses and understanding-interpreting of the discourses of 10

[1]Doutorando em Psicologia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP, bolsista CAPES e Membro Grupo de Pesquisa Sexualidadevida-USP/CNPq. Email: edmardavi@yahoo.com.br
[2] Docente e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP, Especialista em Sexualidade, Psicanalista, Líder do Grupo de Pesquisa Sexualidadevida-USP/CNPq. Email: toledobruns@uol.com.br

transvestites aged between 18-40 and rated C and D economic classes regarding the meanings they attribute to the process of sculpturing their body and to the affective-sexual practices originating from such transformation. Partial results indicate 3 categories: “The dream for beauty and a perfect body”; the “pain and recovery period as a rite of passage”; and the “behavior/personality changes resulting from such implants”. In their search for the perfect body they dare to cross the ethics line of aesthetics and heath. Subverting the meanings attributed to body care in order to meet the demands of the market, these transvestites mutilate and sculpture their body. They build a *sui generis* body that manages to find balance between the feminine and the masculine and still claim a specific *ethos*.

Key words: body, transvestites, silicone implants

As reflexões presentes neste texto fazem parte do projeto de pesquisa **A vivência afetivo sexual das travestis e o desvelar do corpo**. Tal projeto tem por objetivo problematizar o fenômeno da vivência afetivo-sexual das travestis na interface com a modelagem de seu corpo através da aplicação de hormônios e de silicone. Este processo de modelagem corporal tem apresentado inúmeros problemas como lesões, danos, intoxicações e até mortes em decorrência do uso inadequado daqueles produtos. Assim, compreender os significados que as travestis atribuem a esse processo, conhecer os motivos que as fazem passar por algo doloroso e arriscado constitui um objetivo relevante para se construirem medidas de orientação e de redução de danos. Este texto apresenta, inicialmente, uma discussão sobre os caminhos que o corpo percorre em nossa sociedade (transformações, cirurgias, *body building*, dentre outros). A seguir, analisa o processo de modelagem do corpo pelas travestis tendo como subsídio entrevistas realizadas em uma organização não-governamental que atua no apoio à população LGBT de uma cidade do interior de Minas Gerais. Por fim, questiona o status que o “corpo travesti” assume em nossa sociedade. Os dados aqui apresentados fazem parte de um pré-projeto que potencializou o desejo de aprofundar o tema hora em discussão.

A maneira como lidamos com nosso corpo nunca é totalmente livre. Ela é fortemente influenciada pela cultura que estabelece os parâmetros de beleza, saúde, bem-estar etc. Como a sociedade hodierna é marcada pelas rápidas transformações, o trato com nosso corpo segue o ritmo das redescobertas, transições e recombinações. Desse modo, o status do corpo, pensado muitas vezes como natural, matéria viva, passa por revisões e questionamentos. Se na Antiguidade tudo que era ligado ao corporal era visto como perecível e sujo, na atualidade, o corpo precisa ser mostrado, exibido (Pires, 2005).

Entender os sentidos que o corpo assumiu não é tarefa fácil. Para muitos autores é necessária uma abordagem interdisciplinar (Ferreira, 2008), para outros uma perspectiva indisciplinar (Greiner, 2005), pois o corpo escapa às mais diferentes correntes do pensamento.

O corpo humano, outrora considerado como obra da natureza; evocando-nos, por isso, a idéia de algo intocável; passa agora, principalmente devido aos avanços tecnológicos e científicos, a representar, de forma contundente, um misto entre o inato e o adquirido, o natural e o artificial. Pertencendo a uma sociedade pós-industrial e globalizada na qual é cada vez mais difícil a sobrevivência de características próprias, sejam elas individuais, sejam sociais, e em que tudo é descartável e mutável, o indivíduo adquire a opção de construir seu corpo conforme seu desejo. (Villaça & Góes, 1998).

Para tentar entender a corporeidade na atualidade é preciso conhecer o contexto onde os sentidos sobre o corpo são construídos e ainda, é necessária uma perspectiva que evite moralismos ou catastrofismos. Cada tempo histórico produz uma forma de se relacionar com o corpo, suas partes, seus órgãos, seus fluxos etc. A nossa cultura toma o corpo como lugar representativo da alma ou muitas vezes dá mais valor àquele do que a esta (Ortega & Zorzanelli, 2010).

Na atualidade, a lógica do mercado, de forma avassaladora, oferece a possibilidade de sonhar também novos corpos, criando um universo de utopias e terrores. Na busca de vencer a velhice e, quem sabe, a morte, objetos que alteram o corpo são oferecidos (próteses, substâncias sintéticas, suportes artificiais) por meio de intervenções que variam incessantemente. Para o sociólogo Z. Bauman (2004), isso é possível numa cultura consumista como a nossa que favorece o produto pronto para uso rápido, o prazer passageiro, a satisfação instantânea, resultados que não exijam esforços prolongados, receitas testadas, garantias de seguro total e devolução do dinheiro.

Nas tribos urbanas, o corpo assume lugar de destaque, nele são colocados marcas, sentidos e desejos diversos, entre eles, os mais recentes de transformação, adequação e, até mesmo, duplicação. O corpo torna-se, então, a arena onde acontecem discursos e conflitos simbólicos, políticos, culturais, étnicos, históricos, religiosos e econômicos, refletindo as questões do nosso tempo, refletindo também uma sociedade marcada pela valorização do individualismo, narcisismo e consumo. Ele é um dos elementos fundadores da presença do sujeito na sociedade.

A construção da identidade está atrelada a ele, e, em alguns casos, a (re) construção do próprio corpo é um dos mecanismos de reconstrução da identidade, da auto-estima e do estabelecimento da relação com o mundo (Mieli, 2002). As representações do corpo operam de acordo com as representações disponíveis na sociedade, de acordo com as visões de mundo das diferentes comunidades humanas.

Se o corpo é socialmente construído (Soares, 2001), parece haver uma maior sensibilidade em relação ao corpo em nossa época? Seremos mais hedonistas ou narcisistas? O que diferencia nosso trato com o corpo no início do terceiro milênio das formas utilizadas há tempos atrás?

Para o psicanalista Jurandir F. Costa (2009) o que caracteriza a nossa cultura é a peculiaridade da nova educação dos sentidos que colocou a fruição sistemática, metódica e regulada dos prazeres sensoriais no ápice dos ideais de felicidade. É esta atenção devotada ao prazer duradouro com a aparência que mais caracteriza o que se pode chamar de "moral das sensações", "felicidade sensorial" ou "ideal de prazer sensorial". Cuidar de si, satisfazer-se com a imagem que se tem de si passou a significar trazer o corpo para o nicho dos ideais, desalojando ou espremendo em um recanto os seus antigos proprietários: os "grandes" sentimentos, pensamentos ou ideais.

A medida "correta" do interesse pelo corpo, portanto, não está no quanto de cuidados a ele dedicado, mas na significação que os cuidados assumem.

> Se o interesse pelo corpo começa e termina nele, caímos na corpolatria, forma de ascese humanamente pobre e socialmente fútil. Se, ao contrário, o interesse toma a direção centrífuga, volta-se para a ação pessoal criativa e amplia os horizontes da interação com os outros, não se pode condenar esta prática. O abuso não desautoriza o uso. Cuidar de si, aliás, pode ser o melhor meio de se colocar disponível para o outro[3].

Costa (2005) ao elaborar o conceito de personalidade somática considera que esta tem na imagem social do corpo o suporte, por excelência, do caráter ou da identidade. O eu se torna corporificado, meus valores ético-morais e minhas preferências são demonstrados nas roupas, nas marcas, no estilo de vida, na quantidade de exercícios, na alimentação e nos suplementos utilizados.

Nesta perspectiva, Baudrillard sublinha o caráter de dever que o gozo corporal assumiu na sociedade moderna:

[3]COSTA, J. *O vestígio e a aura.* Corpo e consumismo na moral do espetáculo. Rio de Janeiro: Garamond, 2005, p. 20.

> a melhor prova de que o princípio e a finalidade do consumo não são o gozo, é que o gozo, hoje, é obrigatório e institucionalizado, não como direito ou como prazer, mas como dever do cidadão [...] o homem-consumidor se considera como devendo-gozar, como um empreendimento de gozo e satisfação[4].

A ideologia do gozo substituiu a coerção do trabalho e da produção pela "obrigação de ser feliz", que é sempre acompanhada da experiência de insaciabilidade emocional. Em outras palavras, a satisfação é direcionada de modo a tornar-se ela mesma um item cultural submetido à lógica da penúria e da falta. A questão tradicional de aceitar ou não o corpo recebido torna-se agora: como mudar o corpo e até que ponto? Quais são os limites? Até onde ir à busca pelo prazer ou do gozo?

As travestis e o desvelar do corpo

Essas questões se tornam mais pertinentes quando pensamos no universo das travestis e a exigência que este meio tem em relação à beleza, à estética e ao consumo. No mundo concorrido da prostituição, o maior destaque é dado ao corpo. Os cuidados estéticos expressos nos cabelos, próteses, lipoaspiração, depilação a laser, roupas e acessórios de grifes circulam nos grupos como testemunhas do sucesso (Teixeira, 2008).

Assim, para compreender os significados utilizados pelas travestis para dar sentido à vivência de modelagem de seu corpo, realizamos entrevistas preliminares para dar uma direção no caminho de entendimento do fenômeno da construção do "corpo travesti". A seguir são apresentadas e discutidas categorias que emergiram das entrevistas realizadas com três travestis em uma organização não-governamental que atua em defesa da população LGBT.

Em busca do corpo perfeito, as travestis ousam e cruzam as fronteiras éticas da estética e da saúde. Além disso, questionam os limites físicos dos gêneros sexuais. Num só corpo, homem e mulher, atividade e passividade, seios e pênis, "virilidade" e "doçura" se apresentam e se confundem (Benedetti, 2005). Mas o foco de sua "essência" está justamente no corpo, na aparência. Assim, quanto mais distante do físico original masculino, mais próximo da perfeição de se ter construído a si mesma. A própria matéria física representa uma obra de arte na qual estas pessoas estão engajadas em recriar (Teixeira, 2008). Encarnando o corpo "maravilhoso" da Antiguidade, que tanto causa espanto, curiosidade, medo ou riso, a travesti

[4]BAUDRILLARD, J. *A sociedade de consumo*. 3 ed., São Paulo: Edições 70, 2007, p. 112.

ainda acrescenta a tudo isso o fascínio da atual concepção do belo feminino (PELÚCIO, 2009).

O "sonho da beleza e do corpo perfeito" foi uma categoria que emergiu nos depoimentos das travestis e que pode ser observada quando Adriana[5], 24 anos, diz: "Eu quero ser uma top, ter um corpão bonito e atraente. Fazer as pessoas me olhar e perguntar quem é aquela ali?" (sic)

No depoimento de Adriana, ser "top" significa ser uma travesti com corpo desejável, construído dentro dos padrões de beleza socialmente estabelecidos. E ainda, chamar a atenção por onde passa e atrair clientes pois ser "top" é fazer muitos programas e ser requisitada o tempo todo.

No entanto, chegar a este nível custa caro tanto financeiramente quanto psicologicamente. Para aquelas travestis que ainda não dispõe de recursos suficientes resta o sonho e os planos para alcançar este objetivo. Isso pode ser observado no depoimento de Tatiana, 28 anos: "Eu sonho em ter um corpo bem bombado e bonito, (...) mas ainda não sou top como a Larissa *[outra travesti]*, ela viaja muito e todo mundo olha pra ela (...) mas quero ser como ela (...) tô juntado um dinheirinho pra chegar lá". (sic)

Além do aspecto financeiro, deve existir a coragem e a determinação para passar pela "bombação" ou a aplicação de silicone. "Ser travesti" é um processo, nunca se encerra (Pelúcio, 2007). Construir um corpo e cuidar deste é uma das maiores preocupações das travestis. Estão sempre buscando o que elas chamam de "perfeição", o que significa "passar por mulher". Não qualquer mulher, mas por uma bonita e desejável. Conforme Benedetti (1998), se o hormônio é a feminilidade e a beleza, que confirma os resultados da feminilização, o silicone é "a dor da beleza". O corpo feito, todo "quebrado na plástica" é o sonho da maioria (Mott, 1999). Mas nem sempre as intervenções podem ser conseguidas em clínicas de cirurgia plástica filiadas ao sistema da medicina oficial. Então, procura-se o caminho tradicional, aquele que vem sendo usado há pelo menos 30 anos pelas travestis: a "bombadeira"[6]. Desde então, são as bombadeiras que injetam silicone líquido no corpo das travestis. Elas são na sua maioria travestis também e lhes cabe "fazer o corpo" através da

[5] Os nomes das colaboradoras foram modificados para preservar sua privacidade.
[6] Pessoa, geralmente uma travesti, que faz aplicações de silicone líquido no corpo de outras travestis ou de mulheres que buscam formas mais volumosas e arredondadas.

inoculação desse líquido denso e viscoso, usado como óleo para lubrificar máquinas, no corpo das suas clientes (Silva, 1993; Kulick, 2008). O processo é doloroso, demorado e arriscado.

Todas as travestis parecem saber que se "bombar" é perigoso. Mas a maioria não abre mão dessa técnica de transformação do corpo. A "dor e o processo de recuperação como um ritual de passagem" emergiram como outra categoria para dar sentido às falas das travestis em relação à vivência de transformação do corpo. Vanessa, de 27 anos, diz que: "Ué! Mas mulher não sente dor pra ficar bonita? Nós também passamos por isso mas um pouco diferente. Ser bonita exige sacrifício". (sic)

Além da dor, o processo de espera para ter o corpo definido pelo silicone e pelos hormônios exige paciência. Adriana revela o ritual ou as medidas necessárias para que o silicone não escorra e para que não haja problemas: "Você tem que ficar deitada com a bunda pra cima durante quatro dias pra cicatrizar os buracos das agulha. Tem que tomar cuidado com o que você come e não pode sentar". (sic)

A busca pelo corpo perfeito tem suas consequências. Inúmeros são os casos de intoxicação e deformidades no corpo devido ao uso do silicone. Para Benedetti (2005) "bombar-se" é entrar definitivamente no mundo das travestis e com ele compactuar. A aplicação de silicone constitui operação extremamente dolorosa, devido às agulhas serem muito grossas - de uso veterinário -, as únicas que permitem a injeção do produto. São necessárias dezenas de perfurações, em dias seguidos, para se moldar um "pirelli" (quadril), os seios ou as bochechas ("pommettes"). Existem travestis que suportaram mais de 300 perfurações sendo que os orifícios deixados pelas agulhas são tapados com esmalte de unha ou cola *Super Bonder*. As aplicações e o mau uso dos materiais podem levar a infecções nas partes enxertadas, migração do silicone para outras áreas, dentre outras lesões.

Apesar da dor e do risco a transformação do corpo é uma experiência muito esperada. Como apontou Pelúcio (2005), a intervenção na carne com o uso do silicone é também uma alteração moral. Para as travestis ao se alterar o aspecto físico, os componentes psicológicos também se modificarão. Isso foi observado no depoimento das colaboradoras através da categoria "mudança no comportamento/personalidade a partir das aplicações". Vanessa diz que "fiquei mais confiante" depois das aplicações que "aumentaram meu quadril e deixou meus lábios mais sexy" (sic).

Adriana, apesar de ter passado por "dias difíceis" depois da aplicação devido a uma febre, diz que "estou muito grata à Lamar *[bombadeira]* por ter dado um *up* na minha auto-

estima" (sic). Tatiana também aponta alterações no seu comportamento quando diz que "me tornei uma pessoa mais alegre, agora eu me abro mais facilmente com as outras pessoas, sem medo de me mostrar" (sic).

Estas falas são ilustrativas do processo de incorporação do *self* ao corpo, ou seja, uma corporificação do eu, a aparência, o estilo de vida representa a personalidade, o caráter e o estado psicológico do indivíduo. Esse processo de somatização da subjetividade é algo que vem sendo analisado por vários autores.

> Meu corpo corresponde àquilo que gosto, àquilo que sou, independentemente das minhas heranças genéticas, das minhas filiações culturais ou de classe, do meu estado civil e das maneiras pelas quais eu ganho dinheiro; minha casa tem minha cara, assim como minha banheira e minhas roupas não cessam de expressar aquilo que sou[7].

Para Ortega (2008), na pós-modernidade a distinção entre corpo e *self* tornou-se sem utilidade, "por meio do *fitness* os sujeitos são verdadeiramente corporificados. O físico tornou-se um signo cardinal do *self* de uma maneira não mais conseguida por meio de acessórios tais como a moda e cosméticos" (p. 157). As práticas de intervenção fundem corpo e mente na formação da bioidentidade somática, produzindo um eu que é indissociável do trabalho sobre o corpo, o que torna obsoletas antigas dicotomias como corpo-alma, interioridade-exterioridade, mente-cérebro. O que surge é um corpo monádico, fechado em si mesmo, restrito ao consumir e ao "ser consumido" enquanto mercadoria.

Considerações Finais

Na pós-modernidade, os sujeitos vagueiam por diferentes espaços, identidades e corpos. A cada momento pode-se assumir uma identidade diferente devido à fluidez de nossos tempos. O corpo na atualidade é colocado como um suporte que recebe vários adornos para determinar quem somos no jogo do vaivém incessante das mercadorias e dos mercados.

Se na Antiguidade e na Idade Média, nosso lugar e papel social eram determinados pelo nascimento, hoje não sabemos mais a "que" e a "quem" pertencemos. Precisamos marcar na pele e por debaixo dela nossa filiação, nosso status, nossa identidade. Essa liberdade para

[7]SANT'ANNA, D. *Corpos de passagem*: ensaios sobre a subjetividade contemporânea. São Paulo: Estação Liberdade, 2001, p. 69.

muitos se tornou algo atormentador para outros pode ser vista como oportunidade de transformação.

As travestis se encaixam nesse último grupo, no qual o desejo e o sonho são colocados como motivadores da transformação resultando em um corpo ambíguo, "abjeto", desconcertante. Mas ainda há que se questionar: Como esses corpos são vistos, sentidos, gestados, experienciados e significados pelos sujeitos? Corpo como mercadoria para o consumo, na rota da prostituição? Como corpos cindidos e reconstruídos em um? Mero objeto a ser submetido ou algo potencializador?

Diversas questões vão se delineando na interação com as colaboradoras dessa pesquisa, mas o corpo, em diferentes momentos, aparece em toda a sua materialidade, "como lugar onde o mundo pode ser questionado" (Ortega, 2008, p. 45); como se livre de uma anatomia de proporções determinadas e de normalizações, fosse possível reinventar esse corpo, afirmando a proeminência do corpo do desejo sobre uma corporeidade anterior. Essas discussões preliminares é que norteiam nosso projeto de pesquisa ainda em desenvolvimento.

Dessa forma, as travestis, através de seus depoimentos, surgem não apenas como grupo social a ser estudado e observado, mas como forma de referendar a fugacidade e inconsistência dos corpos, apresentando-os como "metáfora da transitividade e fluidez inscrita nas sexualidades contemporâneas" (Bauman, 2004, p. 25); como possibilidade de trazer a tona corpos redesenhados e resignificados em suas fronteiras e subjetividade. Sujeitos que através de corpos construídos/montados, brilham no espetáculo das ruas, na sucessão de festas em que se apresentam. Expostos ao olhar do outro, dispostos ao desejo, misturando sonho e realidade.

Referências:

BAUDRILLARD, J. **A sociedade de consumo**. 3 ed., São Paulo: Edições 70, 2007.

BAUMAN, Z. **Amor líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

BENEDETTI, M. **Toda Feita**: corpo e gênero das travestis. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

CASTLE, T. A cultura do travesti: sexualidade e baile de máscaras na Inglaterra do século XVIII. In: PORTER, R. (Org.) **Submundos do Sexo no Iluminismo.** Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

COSTA, J. F. **O vestígio e a aura**. Corpo e consumismo na moral do espetáculo. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

COSTA, J. F. O corpo é o maestro. Entrevista com Jurandir Freire Costa. In: **Revista de História da Biblioteca Nacional**, nº 40, p. 38-39, 2009.

DENIZART, H. **Engenharia erótica**. Travestis no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

FERREIRA, F. R. A produção de sentidos sobre a imagem do corpo. **Interface** - Comunicação, Saúde, Educação, v. 12, nº 26, 2008.

GREINER, C. **O corpo**: pistas para estudos indisciplinares. São Paulo: Annablume, 2005.

KULICK, D. **Travesti**: prostituição, sexo, gênero e cultura no Brasil. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2008.

MIELI, P. **Sobre manipulações irreversíveis do corpo e outros textos psicanalíticos**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2002.

MOTT, L. *Silicone.* Redução de danos para travestis. Salvador: Editora GGB/ATRAS, 1999.

ORTEGA, F. **O corpo incerto**: corporeidade, tecnologias médicas e cultura contemporânea. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

ORTEGA, F. & ZORZANELLI, R. **Corpo em evidência**. A ciência e a redefinição do humano. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

PELÚCIO, L. **Nos Nervos, na Carne, na Pele**. Uma etnografia sobre prostituição travesti e o modelo preventivo de AIDS. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal de São Carlos, 2007.

PELÚCIO, L. **Abjeção e desejo**. Uma etnografia travesti sobre o modelo preventivo de AIDS. São Paulo: FAPESP, 2009.

PIRES, B. **Corpo como suporte da arte**. São Paulo: Editora Senac, 2005.

SANT'ANNA, D. **Corpos de passagem**: ensaios sobre a subjetividade contemporânea. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

SILVA, H. **Travesti:** a invenção do feminino. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.

SILVA, H. **Travesti**: entre o espelho e a rua. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

SOARES, C. L. (Org.). **Corpo e História**. São Paulo: Autores Associados, 2001.

TEIXEIRA, F. *L'Italia dei Divieti*: entre o sonho de ser européia e o babado da prostituição. Dossiê: Gênero no tráfico de pessoas. In: *Cadernos Pagu*, n° 31, Campinas, 2008.

VILLAÇA, N., & GÓES, F. **Em nome do corpo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

UMA PEDAGOGIA DE GÊNERO: ANÁLISE DE UMA EDIÇÃO ESPECIAL DA REVISTA *MENTE&CÉREBRO*

AMARAL, Jonathan Henriques do (PPGEDU/UFRGS)

Eixo Temático: Corpo, gênero, sexualidade e saúde.

Resumo: Neste trabalho, analiso quatro artigos sobre diferenças de gênero publicados em uma edição especial da revista *Mente&Cérebro.* Ao contrário de tais artigos, que possuem uma abordagem estritamente biológica e consideram que diferenças entre homens e mulheres são inatas, naturais e universais, havendo uma "essência" masculina e outra feminina, parto do princípio de que estas diferenças são socialmente construídas, constituindo e organizando as diversas instâncias presentes em uma sociedade, tais como a ciência. Nesse sentido, concepções culturais sobre feminilidade e masculinidade atravessam a atividade científica, e esta contribui para (re)afirmá-las. Isso fica claro nos artigos analisados, nos quais são usadas várias estratégias explicativas para demonstrar o caráter supostamente inato, natural e universal das diferenças de gênero, eliminando ou diminuindo drasticamente a importância da cultura. Uma dessas estratégias utilizadas é o uso de informações obtidas através de pesquisas feitas com animais – informações estas que são simplesmente transpostas para os seres humanos. A ciência é apresentada nesses artigos como uma atividade imparcial, neutra e objetiva, embora seja possível perceber neles uma forte relação entre ciência e senso comum, de modo que certas convenções culturais sobre gênero – como a ideia de que meninos e meninas são naturalmente propensos/as a gostar de determinados tipos de brinquedos – são afirmadas nestes trabalhos, adquirindo o caráter de "verdades" científicas. No entanto, mais do que tratar de "verdades" propriamente ditas, esses artigos podem *educar* os indivíduos para certos modos de masculinidade e feminilidade, reiterando certas identidades e práticas e, ao mesmo tempo, reprimindo e marginalizando outras, atuando, desta maneira, como uma *pedagogia de gênero*. Além disso, argumentos embasados estritamente em uma perspectiva biológica podem contribuir para legitimar e (re)afirmar desigualdades e diferenças entre homens e mulheres – donde a importância de se realizarem estudos que busquem analisar e compreender os possíveis efeitos sociais de pesquisas científicas.

Palavras-chave: ciência; cultura; gênero.

Abstract: In the present work I analyse four articles about gender differences published in a special edition of the magazine *Mente&Cérebro*. Unlike these articles, that have a strictly biological approach and consider that differences between men and women are innate, natural and universal and there is a male and a female "essence", I take as a principle these differences are socially constructed and constitute and organise the different spheres of a society, such as science. In this sense, cultural conceptions about feminine and masculine permeate the scientific activity, and the later contributes to (re)affirm them. That is clear in the articles analysed, in which several explanatory strategies are used to show the supposedly innate, natural and universal character of gender differences, eliminating or drastically reducing the role of culture. One of these strategies is the use of information obtained from research carried out with animals and transferred to human beings. Science is presented in those articles as an impartial, neutral and objective activity, even though one can notice in them a strong relation between science and simple common sense, in a way that certain cultural conventions about gender – like the idea that boys and girls naturally tend to like some kind of toys – are affirmed in those works, acquiring the character of "scientific truths".

However, more than dealing with "truths" per se, such articles may *educate* people towards certain modes of masculinity and femininity, reiterating some identities and practices, and at the same time repressing and marginalising others, so acting as a *pedagogy of gender*. Besides, argumentation based strictly on a biological perspective may contribute to legitimate and (re)affirm inequalities and differences between men and women – hence the importance of carrying out studies which aim at analysing and understanding the possible social effects of scientific research.

Introdução

Neste trabalho, analiso quatro artigos sobre diferenças de gênero publicados em uma edição especial da revista *Mente&Cérebro*, intitulada "A Trégua dos Sexos"[1]. Tais artigos possuem uma abordagem estritamente biológica e consideram que diferenças entre homens e mulheres são inatas, naturais e universais, havendo uma "essência" masculina e outra feminina.

Ao contrário do que é afirmado nesses artigos, parto do pressuposto de que as diferenças de gênero são socialmente construídas (LOURO, 1996; MEYER, 2008; SCOTT, 1990). De acordo com essa visão, não há uma "essência" universal comum a homens e mulheres: concepções de masculinidade e feminilidade variam enormemente conforme o contexto histórico e social e podem ser transformadas, pois são produzidas pela cultura. Esta afirmação implica reconhecer que gênero é um conceito plural, de modo que mesmo no interior de uma sociedade coexistem visões diferenciadas acerca do que é ser homem ou mulher, conforme a classe, a etnia, a geração, dentre outros marcadores sociais (LOURO, 1996).

Meyer (2008) propõe o afastamento de uma perspectiva teórica que limite os estudos de gênero à mera análise de funções e papeis socialmente atribuídos a homens e mulheres. Segundo a autora, concepções sobre masculinidade e feminilidade constituem e organizam a sociedade e a cultura: as instituições e práticas sociais, as leis, as normas de comportamento, as políticas, os símbolos, os conhecimentos são profundamente marcados por essas concepções e contribuem, em contrapartida, para corroborá-las ou transformá-las.

A atividade científica se constitui em um exemplo de prática social que é simultaneamente produto e produtora de concepções culturais de gênero. Ciência e senso comum podem estar intimamente ligados quando se trata de estudos acerca de diferenças entre homens e mulheres (ou quaisquer outros temas), e "verdades" científicas sobre gênero

1 De acordo com informações disponíveis no *site* da *Mente&Cérebro* (http://www2.uol.com.br/vivermente/), a revista é editada pela Duetto Editorial, fundada em 2001. Uma vez que nem a revista, nem o *site* divulgam a data em que essa edição especial foi publicada, utilizarei a expressão "[200-]", indicando o ano aproximado de publicação.

podem ser bastante arbitrárias. Para Meyer (2008: 10), "toda verdade – mesmo aquela rotulada de científica – é parcial e provisória e resulta de disputas travadas em diversos âmbitos do social e da cultura, e pode, por isso, ser questionada".

A ciência não é uma prática situada para além da cultura, não consiste em uma atividade imparcial, neutra, objetiva, que possuiria valor universal. Tal é a perspectiva dos Estudos Culturais da Ciência, que

> tentam sempre se afastar da tendência de tratar a Ciência como um conjunto de conhecimentos em si, isto é, como um corpo de conhecimentos que pudesse ser desconectado das instâncias contingentes em que foram produzidos e às quais ele se refere. Ao falarmos em instâncias contingentes, fala-se numa materialidade que acontece, que existe, num tempo determinado e num local determinado, e que só tem - ou adquire (o que dá no mesmo...) - sentido (para nós) na medida em que se constitui discursivamente (WORTMANN & VEIGA-NETO, 2001: 38).

Os meios de comunicação também são atravessados pelas concepções de gênero presentes na sociedade em que estão inseridos, atuando na perpetuação destas concepções. Ribeiro & Rohden (2009), ao analisar duas edições do programa *Globo Repórter,* veiculado pela Rede Globo de Televisão, e ao citar pesquisas sobre as revistas *Época* e *Veja*, mostram o papel exercido pela mídia na (re)afirmação da bipolaridade entre os gêneros, insistindo na ideia de que homens e mulheres são polos opostos e incomensuráveis. A ciência é o recurso utilizado para garantir o caráter de "naturalidade" e "verdade" dessas diferenças, com o intuito de não abalar "certezas" presentes no senso comum.

Mais do que tratar de "verdades absolutas" sobre gênero, ciência e mídia *educam* os indivíduos para certos modos de feminilidade e masculinidade, para assumir as identidades de gênero socialmente consideradas como convenientes. Aqui, o conceito de pedagogia cultural (SILVA, 2007) é bastante elucidativo. De acordo com o autor, a educação não se restringe às instituições formais de ensino, como a escola, mas envolve os diferentes processos através dos quais um indivíduo se torna o que é. Inúmeras instâncias da cultura concorrem na educação de um sujeito: ciência, família, justiça, mídia, religião, dentre outras, transformando o cultural em pedagógico e o pedagógico em cultural. Todas essas instâncias ensinam modos de ser homem e ser mulher e de viver a sexualidade, exercendo, assim, *pedagogias de gênero e sexualidade,* as quais legitimam certas identidades e práticas, enquanto reprimem e marginalizam outras (LOURO, 1999).

Nesse sentido, que verdades sobre gênero vêm sendo produzidas por uma revista como a *Mente&Cérebro*, que busca difundir o conhecimento científico a um público amplo? De que modo essas verdades são construídas? Para que modos de feminilidade e masculinidade os/as

leitores/as dessa revista podem ser educados/as? Foram essas as perguntas que nortearam a análise realizada neste trabalho.

Uma pedagogia de gênero

O teor essencialista presente na maior parte dos artigos desta edição de *Mente&Cérebro* aparece já no texto de apresentação, escrito pela editora da revista. Homens e mulheres são apresentados/as como polos opostos e incomensuráveis. Os aspectos culturais ou são negados, ou extremamente reduzidos, em detrimento de aspectos anatômicos, evolutivos, neuroquímicos e psíquicos.

Na edição utilizada para este exercício de análise, foram publicados 14 artigos, além de uma crônica sobre a presença feminina na literatura. Dentre esses artigos, dois deles parecem especialmente "deslocados" na proposta da revista[2], possuindo uma abordagem baseada nas Ciências Humanas e colocando em xeque o que é afirmado nos outros textos, embasados nas Ciências Biológicas e Neurociências. Também há um artigo da área de Psicanálise, mas com teor bastante essencialista; assim, não chega a "ameaçar" as ideias sustentadas na maior parte dos trabalhos.

Neste trabalho, em função da limitação de espaço, a análise será focada em quatro artigos embasados nas Ciências Biológicas e Neurociências, os quais tratam especificamente de diferenças comportamentais entre homens e mulheres (os demais artigos oriundos dessas áreas também têm o mesmo teor essencialista). Nesses quatro textos, a cultura é sempre minimizada, quando não negada. As diferenças de gênero seriam, como já foi afirmado anteriormente, inatas, naturais e universais:

> Nas últimas décadas, a **tendência ideológica** insistia que estas diferenças comportamentais seriam mínimas e consequência da diversidade de experiências durante o desenvolvimento antes e depois da adolescência. Evidências acumuladas recentemente, entretanto, **sugerem** que os efeitos dos hormônios sexuais na organização cerebral ocorrem tão precocemente na vida que, desde o início, o meio age sobre cérebros organizados de forma diferente em meninos e meninas. Esses efeitos tornam difícil, se não duvidosa, a avaliação do papel que a experiência [cultura] desempenha, independentemente da predisposição fisiológica (KIMURA, [200-]: 7, grifos meus).

A ciência é apresentada como uma atividade isenta de valores, neutra, contraposta a uma "tendência ideológica". Todavia, um objeto de estudo nunca é dado pela natureza, não

2 Um desses dois artigos se chama "O corpo e a cultura" e foi escrito por Vianna & Finco ([200-]), autoras ligadas à área de Educação. O outro tem como título "Na sala de aula" e foi escrito por Cavalcanti ([200-]), autora ligada à Psicologia.

existe propriamente como um objeto: ele é *construído* por um sujeito, que está, de uma forma ou de outra, implicado neste objeto, interpretando-o a partir de determinados pontos de vista. Feyerabend (2007: 33) argumenta que

> a ciência não conhece, de modo algum, "fatos nus", mas que todos os "fatos" de que tomamos conhecimento já são vistos de certo modo e são, portanto, essencialmente ideacionais. Se é assim, a história da ciência será tão complexa, caótica, repleta de enganos e interessante quanto as ideias que encerra, e essas ideias serão tão complexas, caóticas, repletas de enganos e interessantes quanto a mente daqueles que as inventaram.

Conforme também foi destacado na citação de Kimura ([200-]), ao mesmo tempo em que as diferenças entre homens e mulheres são afirmadas com convicção, já que elas seriam "comprovadas cientificamente", os artigos apresentam certas ressalvas que permitem questionar o fato de que tais diferenças seriam inatas, como mostra o uso da palavra "sugere". As "verdades" científicas apresentadas são muito mais suposições do que propriamente verdades, ainda que, ao longo dos artigos, sejam apresentadas como tais. Abaixo, outro trecho que apresenta uma "certeza" que não é tão certa assim:

> as técnicas de imagem demonstram de maneira consistente que o hipocampo é maior nas mulheres do que nos homens. Essas divergências anatômicas **podem** muito bem estar ligadas de alguma forma à diferença no modo como homens e mulheres se orientam. Vários estudos **sugerem** que os homens tendem a se orientar estimando a distância e sua posição no espaço, enquanto as mulheres se orientam observando pontos de referência (CAHILL, [200-]: 46, grifos meus).

Nos artigos, chama a atenção o uso de exemplos do comportamento de animais para justificar o caráter biológico e inato das diferenças de gênero. Dados de pesquisas realizadas com ratos são extrapolados para seres humanos, sendo utilizados para explicar, por exemplo, as diferenças na orientação espacial de homens e mulheres (CAHILL, [200-]; KIMURA, [200-]). Contudo, o exemplo que mais chama a atenção é o de uma pesquisa citada por Cahill ([200-]), a qual mostra que, assim como garotos e garotas, macacos machos e fêmeas demonstram preferência por brinquedos distintos: macacos preferem bolas, carrinhos e caminhões, enquanto macacas preferem brincar com bonecas. Machos e fêmeas apresentam interesse igual por brinquedos "neutros", como livros ilustrados.

Essa pesquisa foi realizada porque cientistas não sabiam afirmar "com certeza" se as diferenças entre meninos e meninas no que toca à "escolha" por brinquedos eram determinadas pela cultura ou pela "biologia cerebral inata" (CAHILL, [200-]: 45). Com o objetivo de responder a essa questão, pesquisadores/as recorreram aos macacos. A preferência

foi mensurada através do tempo que machos e fêmeas dispensaram brincando com cada objeto. No artigo da revista, são apresentados dois gráficos para demonstrar as diferenças: a cor azul é usada para se referir aos machos, enquanto a cor rosa é utilizada para as fêmeas. O texto não esclarece qual a unidade de tempo utilizada na pesquisa, ou seja, se os macacos passaram segundos, minutos ou horas com os brinquedos. Mesmo assim, não há uma diferença de tempo significativa, e tanto machos quanto fêmeas brincaram com todos os tipos de objeto. A conclusão a que Cahill ([200-]: 45) chega a partir dessa pesquisa é a seguinte:

> como é pouco provável que os macacos *vervet* sejam influenciados pela pressões sociais da cultura humana [*sic*], os resultados significam que a preferência das crianças por certos brinquedos é consequência, pelo menos em parte, de diferenças biológicas inatas.

Ainda que o autor não descarte completamente a cultura, sua própria afirmação oferece argumentos para questionar a possibilidade de um inatismo no que concerne à preferência por determinados brinquedos. O fato de os macacos não serem influenciados por pressões sociais seria a justificativa utilizada para afirmar que meninos e meninas teriam uma propensão "natural" para gostar, respectivamente, de carrinhos ou bonecas. Contudo, ao contrário dos macacos, os seres humanos são, sim, fortemente influenciados (poder-se-ia dizer, *produzidos*) por pressões sociais! Logo, há uma grande diferença entre um macaco e um humano, o que torna difícil, senão impossível, descartar o papel da socialização na "moldagem" de preferências, atitudes, comportamentos, hábitos.

Baron-Cohen ([200-a]; [200-b]), autor dos outros dois artigos aqui analisados, também se refere à preferência de meninos e meninas por brinquedos diferentes como uma constatação do inatismo das diferenças de gênero, até porque essa preferência se manifesta, segundo o autor, desde muito cedo. Em seus dois textos, ele afirma indiscriminadamente que homens e mulheres são diferentes, mas não explica o que causaria essas diferenças. Convém ressaltar que Baron-Cohen é autor de um livro chamado *Diferença essencial – a verdade sobre o cérebro de homens e mulheres*, e esses dois artigos são adaptações deste livro. Assim, o caráter essencialista das afirmações do autor já está dado no título de sua publicação.

Ironicamente, no artigo em que trata do comportamento feminino, intitulado "Coisas de mulher" ([200-a]), Baron-Cohen, com o intuito de demonstrar que há características universais inatas a cada sexo, faz referência a uma pesquisa realizada por um antropólogo em um acampamento de adolescentes. Utilizando um trabalho de uma disciplina que busca justamente a relativização em detrimento do universalismo, o conhecimento de traços culturais peculiares a determinados grupos, o autor faz afirmações generalizantes,

universalizando características próprias de um contexto específico.

Segundo Baron-Cohen ([200-a]), homens e mulheres se comunicam de modos muito diferentes: elas teriam habilidades de linguagem mais desenvolvidas, demonstrando desde muito cedo que são mais empáticas. Por empatia, o autor entende "aquela sintonia espontânea e natural com as ideias e os sentimentos do outro" ([200-a]: 15). As mulheres conseguiriam se colocar mais facilmente no lugar do/a outro/a e teriam uma preocupação maior em não magoar as pessoas com quem se relacionam, ao contrário dos homens. Essas diferenças de comunicação se manifestariam já na infância e se manteriam ao longo da vida. Para Baron-Cohen, "quando observamos a frequência com que as garotas praticam a leitura mental, a limitada empatia dos garotos e o papel desses aspectos na determinação da escalada social, percebemos, embora com certo desencanto, que [os homens] temos muito a **aprender**" ([200-a]: 18, grifos meus).

Do mesmo modo que Cahill [200-], Baron-Cohen [200-a] se contradiz em sua própria afirmação. Ora, se as habilidades de comunicação e linguagem são inatas, como ele mesmo indica, de que modo os homens poderiam *aprendê-las*? Será que os modos como meninos e meninas são tratados/as desde crianças, as diferentes expectativas sociais que lhes são impostas, além de outros fatores ligados à socialização, não teriam influência sobre a maneira como homens e mulheres se comunicam, se relacionam? Provavelmente sem perceber, o próprio autor aponta para essa direção.

Outra "diferença essencial" entre homens e mulheres se relacionaria à preferência por certas áreas do conhecimento e atuação profissional. Conforme Baron-Cohen ([200-b]), homens gostam de sistemas, sendo a sistematização o "impulso de compreender e construir conjuntos de elementos materiais ou ideais relacionados entre si" ([200-b]: 22). Isso explicaria a predominância dos homens na atividade científica, já que "todas as ciências utilizam como base a sistematização" ([200-b]: 24).

Homens também se destacariam mais em matemática. Na idade pré-escolar, não haveria diferenças significativas entre os sexos; elas surgiriam mais tarde, em domínios mais *avançados*, como a geometria, para a qual os homens teriam maior habilidade. Para Baron-Cohen ([200-b]), não é possível considerar que essa distinção seria consequência de uma educação diferenciada, visto que "estudos multiculturais" mostram o mesmo padrão "no mundo todo": em culturas tão diversas como China, Estados Unidos, Japão e Tailândia (e isso seria o "mundo todo"), homens e mulheres teriam habilidades matemáticas distintas. Entretanto, cabe perguntar: mesmo que esse padrão seja verificado em países diversos, a educação deixaria de ter importância na geração dessa diferença?

Ainda com relação a habilidades cognitivas e aprendizagem, Cahill ([200-]) cita pesquisa que mostra que roedores machos aprendem melhor sob estresse: a exposição deles a choques melhorou a execução de uma tarefa aprendida, enquanto as fêmeas tiveram sua performance prejudicada. Para o autor, essas descobertas têm implicações sociais "interessantes", visto que, "quanto mais descobrimos como os mecanismos de aprendizado diferem entre os sexos, maior a probabilidade de que tenhamos de levar em conta que os ambientes de aprendizado ideais possam ser diferentes para meninos e meninas" (CAHILL, [200-]: 47). Descobertas científicas possuem, de fato, implicações sociais, mas é questionável se elas são interessantes: pesquisas feitas com ratos poderiam justificar, como o autor insinua, a separação de meninos e meninas em classes escolares distintas.

O cérebro ocupa lugar de destaque nos quatro artigos. Cahill ([200-]) e Kimura ([200-]) o utilizam largamente para explicar e justificar as diferenças de gênero. Já Baron-Cohen, em seus dois textos ([200-a]; [200-b]), não mostra como o cérebro poderia explicar tais diferenças; somente as *atribui* a ele. Para Kimura ([200-]), os hormônios sexuais atuariam na organização cerebral muito precocemente e determinariam questões como a preferência por certos brinquedos, a "agressividade" (embora a autora não esclareça o que entende por isto), as habilidades intelectuais, dentre outros aspectos peculiares a cada sexo. Para Cahill ([200-]: 44, grifos meus), "a existência de disparidades anatômicas disseminadas entre homens e mulheres **sugere**, portanto, que o sexo realmente tenha influência no funcionamento do cérebro". Todavia, conforme ressalta Kimura ([200-]), boa parte das informações a respeito da diferenciação sexual é fornecida por pesquisas feitas com animais – o que pode ser bastante problemático, conforme discutido anteriormente.

Considerações finais

A partir da análise realizada, é possível perceber que ciência e senso comum se misturam nos quatro artigos estudados. Concepções culturais sobre feminilidade e masculinidade permeiam os textos dos quatro autores, e a ciência é utilizada para explicá-las e corroborá-las, naturalizando-as. Exemplo disso é a tentativa de comprovar cientificamente que a preferência por certos tipos de brinquedos é determinada biologicamente pelo sexo.

Muitas das estratégias explicativas utilizadas nesses artigos apresentam fragilidades para a perspectiva teórica adotada neste trabalho. Tal é o caso de informações oriundas de estudos realizados com animais, simplesmente transpostas para os seres humanos, como se isto fosse suficiente para suprimir ou minorar o papel da cultura. Contudo, no contexto desses

artigos, o uso de exemplos de animais é compreensível, pois isto provaria a naturalidade, a universalidade e o inatismo dos traços que definiriam a identidade de homens e mulheres.

Nesse sentido, os/as leitores/as desses artigos podem ser educados/as para modos bastante tradicionais de feminilidade e masculinidade, obtendo argumentos científicos para explicar e justificar estas identidades de gênero. De fato, é preciso considerar que os processos de produção de sujeitos são plurais e permanentes e os indivíduos não participam destes processos como meros receptores, "atingidos por instâncias externas e manipulados por estratégias alheias. Ao invés disso, os sujeitos estão implicados e são participantes ativos na construção de suas identidades" (LOURO, 1999: 25). Mesmo assim, esses processos podem exercer, em maior ou menor grau, efeitos sobre os indivíduos, constituindo-os no que são.

De acordo com Meyer (2009: 228), "diferenças biológicas parecem contribuir para reiterar e legitimar diferenças e desigualdades de gênero em quase todas as instâncias do social", e isso é claramente percebido nos artigos analisados. Eis um limite de uma abordagem estritamente biológica: na medida em que ela naturaliza, pode tornar muito difíceis as possibilidades de mudança – afinal, se as diferenças estão dadas pela natureza, como seria possível transformá-las? Além disso, ao naturalizar (e legitimar) certos modos de masculinidade e feminilidade, outros modos são desvalorizados, discriminados, renegados.

Não se trata de negar a influência de fatores biológicos nos fenômenos humanos e simplesmente substituí-los por fatores culturais. Mesmo assim, uma vez que a ciência é produzida por condicionantes sociais e pode gerar efeitos que são disseminados na sociedade, faz-se necessário analisar e compreender como a "natureza" e as "verdades" científicas são construídas e quais as suas possíveis implicações em nossas vidas.

Referências:

BARON-COHEN, S. Coisas de mulher. *Mente&Cérebro*, n.10, p. 14-21, [200-a].

_____. Engrenagens do cérebro masculino. *Mente&Cérebro*, n.10, p. 22-27, [200-b].

CAHILL, L. A arquitetura da diversidade. *Mente&Cérebro*, n.10, p. 42-49, [200-].

CAVALCANTI, L. B. P. Na sala de aula. *Mente&Cérebro*, n.10, p. 62-67, [200-].

FEYERABEND, P. *Contra o método*. São Paulo: UNESP, 2007

KIMURA, D. O poder dos hormônios. *Mente&Cérebro*, n.10, p. 06-13, [200-].

LOURO, G. L. Nas redes do conceito de gênero. IN: LOPES, M. J. M. (org.). *Gênero e saúde.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. Pedagogias da sexualidade. IN: _____ (org.). *O corpo educado:* pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MEYER, D. E. E. Gênero e educação: teoria e política. IN: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (org.). *Corpo, gênero e sexualidade:* um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. Corpo, violência e educação: uma abordagem de gênero. In: JUNQUEIRA, R. (org.). *Diversidade sexual na educação:* problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: MEC/UNESCO, 2009.

RIBEIRO, C. R.; ROHDEN, F. A ciência na mídia e as estratégias de reafirmação da bipolaridade entre os gêneros: o caso do Globo Repórter. *Cadernos Pagu,* n.32, p. 267-299, jan./jun. 2009.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e realidade,* v.2, n.16, p. 5-22, jul./dez. 1990.

SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade:* uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VIANNA, C.; FINCO, D. O corpo e a cultura. *Mente&Cérebro*, n.10, p. 50-55, [200-].

WORTMANN, M. L. C.; VEIGA-NETO, A. *Estudos Culturais da Ciência & Educação.* Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER

PEREIRA, Sissi A. M.[1]
MENEZES, Helen da Rocha[2]
BARBOSA, Tailaine Curthy[3]

Eixo Temático: Corpo, gênero, sexualidade e saúde

Resumo: A violência contra a mulher não é um fato recente. Durante muito tempo isso aconteceu, porém o agressor saía impune dos episódios de agressões em nome da honra. Atualmente, a Lei Maria da Penha, promulgada em 2006, visa defender as mulheres dos maus tratos dos seus agressores. A pesquisa buscou investigar a ocorrência de violência masculina contra a mulher em pessoas com idade acima de 21 anos; analisar os tipos de violência mais cometidos; interpretar os discursos de agressores e vítimas; traçar o perfil do agressor e da vítima e o(s) local (is) de maior ocorrência da agressão, bem como, analisar o grau de instrução e o nível de conhecimento legal dos atores. Com os dados coletados na delegacia de Seropédica / RJ, no período de janeiro a outubro de 2010, identificamos 173 ocorrências. Dos tipos de violência identificados nos registros, a maior frequência foram: ameaça (88 casos) e a lesão corporal (86 casos). A faixa etária de 20 a 30 anos foi a maior concentração das vítmias (88). Observa-se que o quantitativo de vítimas solteiras chega a 67, quase o dobro do quantitativo de agressores solteiros (35). Vítimas (38) e agressores (37) casados se equipara. 67 vítimas e 76 agressores se encontram empregados. 78 vítimas se declararam do lar. O maior percentual de vítimas tem o Ensino fundamental completo. O local de maior ocorrência dos casos é na residência (130 casos), seguido da rua (26 casos) e do telefone (20 casos). Dois casos de violência contra a mulher ocorreram na UFRRJ. Em Seropédica não há Delegacia Especializada de Atendimento à Mulher – DEAM. Os policiais não pareciam preparados, muitos consideram um fato corriqueiro na cidade e não dão muita importância para esse assunto, pois o argumento se baseou no fato das mulheres, após alguns dias, voltarem para retirar a queixa.

Palavras-chave: mulher, violência, gênero

Abstract: Violence against women is not a recent event. For a long time this happened, but the assailant went unpunished episodes of aggression in the name of honor. Currently, Maria da Penha Law, enacted in 2006 aims to protect women from abuse from their abusers. The research sought to investigate the occurrence of male violence against women in people aged over 21 years, analyze the types of violence committed more; interpret the speeches of aggressors and victims, to profile the offender and the victim and the site (s) (is) the highest occurrence of aggression, and to evaluate the degree of education and level of legal knowledge of the actors. With data collected at the station of Seropédica / RJ, for the period January to October 2010, identified 173 incidents. Types of violence identified in the records,

[1] Docente do curso de Ed. Física da UFRRJ. Coordenadora do GPEFEG – Grupo de Pesquisa em Educação Física, Educação e Gênero. ssisimartins@terra.com.br

[2] Estudante do curso de Ed. Física da UFRRJ. Bolsista de Iniciação Científica do LEEFEG – Laboratório de Estudos em Educação Física Escolar e Gênero. helenrj15@hotmail.com

[3] Estudante do curso de Ed. Física da UFRRJ. Integrante do LEEFEG. tailaine12@hotmail.com

the highest frequency were: threat (88 cases) and injury (86 cases). The age group 20-30 years was the highest concentration of VITM (88). It is observed that the amount of single victims reaches 67, almost double the quantity of single offenders (35). Victims (38) and offenders (37) equates married. 67 victims and 76 offenders are employed. 78 said they were victims of home. The highest percentage of victims has completed elementary education. The most frequent location is the residence of the cases (130 cases), followed by the street (26 cases) and telephone (20 cases). Two cases of violence against women occurred in UFRRJ. Seropédica no Specialized Police Women's Aid - DEAM. The cops did not seem prepared, many consider an everyday event in the city and do not give much importance to this issue because the argument was based on the fact that women, after a few days, returning to withdraw the complaint.

1.1- Introdução

A violência contra a mulher não é um fato recente. Durante muito tempo isso aconteceu, porém o agressor saía impune dos episódios de agressões em nome da honra. A mulher era vista como o elo frágil da relação e se submetia às situações por ser dependente financeiramente e emocionalmente de um homem, que poderia ser seu pai, seu marido ou qualquer outro provedor.

Além destes fatores, a sociedade via as ocorrências de violência como um processo normal por estar entranhado na cultura machista. Por outro lado, pela mulher não ter a oportunidade de exercer seu papel social, não tinha conhecimento e iniciativa para reverter o quadro instalado das relações desiguais de poder.

Atualmente, as mulheres podem contar com mecanismos judiciais que amparam as vítimas e punem os agressores. Podemos citar a Lei Maria da Penha, promulgada em 2006, que visa defender as mulheres dos maus tratos dos seus agressores.

Mas ainda temos muito que caminhar, pois existe uma grande parcela de mulheres que sofrem violência, quer sejam físicas ou psicológicas, e não fazem denúncia por medo do seu agressor, ou por não quererem se expor perante seu grupo social.

Esta pesquisa visa justamente realizar um levantamento e uma comparação entre as informações oficiais e a população em geral e traçar um perfil tanto em relação aos que sofrem as agressões, quanto aos que cometem tais atos. Busca-se com a pesquisa investigar sobre a ocorrência de violência masculina contra a mulher em pessoas com idade acima de 21 anos; analisar os tipos de violência mais cometidos contra a mulher; interpretar os discursos masculino e feminino enquanto agressor e vítima da violência contra a mulher; traçar o perfil do agressor e da vítima e o(s) local(is) de ocorrência da agressão; analisar o grau de instrução e o nível de conhecimento legal do agressor e da vítima.

1.2- Lei Maria da Penha

Criada para coibir a violência sofrida pelo sexo feminino, a lei "Maria da Penha" veio através de um não fortalecimento de outras que a antecederam, como a Lei nº 10.455/02 em vigor a partir do ano de 2002, que acrescentou ao parágrafo único do art. 69 da Lei nº 9.099/95 a previsão de uma medida cautelar, de natureza penal, consistente no afastamento do agressor do lar conjugal na hipótese de violência doméstica. Em 2004, também foi criada a Lei nº 10.886/04 que previa, no art. 129 do Código Penal, um subtipo de lesão corporal leve, decorrente de violência doméstica, aumentando a pena mínima de 3 (três) para 6 (seis) meses. Todas estas estavam sob o amparo dos Juizados Especiais Criminais e a incidência dos institutos despenalizadores da Lei nº 9.099/95.

Contudo estas leis não tiveram um impacto muito grande perante a violência que ocorria dentro do meio social associada à mulher, pois a sua forma de punição, a qual seus agressores eram submetidos, se fazia de uma forma sutil e amena, como fornecimento de cesta básica e prestação de serviços sociais, não correspondendo a altura dos atos cometidos às mulheres.

A Lei "Maria da Penha" surge então para preencher as lacunas que as leis anteriores deixaram, e para amparar as mulheres contra as mais variadas formas de violência no âmbito doméstico e familiar, como a violência física, psicológica, sexual, patrimonial e moral, conforme artigo 7° da Lei.

Nomeada de Lei "Maria da Penha", a Lei de número 11.340/06, recebeu este nome para homenagear uma mulher que, durante vinte anos lutou contra as várias formas de violências feitas pelo seu marido, incluindo duas tentativas de assassinato, da qual saiu com seqüelas graves, dentre estas, acabou ficando paraplégica, contudo não desistiu de punir o seu agressor. Depois de algum tempo lutando por seus direitos, conseguiu que o seu marido fosse condenado a dez anos de prisão, do qual só cumpriu dois anos em regime fechado.

Essa repercussão foi reformulada e transformada num projeto de lei, que depois de passar por vários processos foi sancionada no dia 06 de agosto de 2006, passando a compor o §8º, do artigo 226, da Constituição Federal de 1988, que impunha a criação de mecanismos para coibir a violência no âmbito das relações familiares, bem como à Convenção para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Contra à Mulher.

A sua criação foi uma resposta do Congresso Nacional às expectativas da sociedade, com o intuito de reverter o tratamento que era dado às mulheres agredidas, combatendo,

assim, a violência enraizada numa cultura ainda com enfoques machistas que mantém a desigualdade de poder que envolve as relações entre as agredidas e os agressores.

O que se está evidente neste contexto é a violência de gênero, que é uma causa muito inquietante, porque a vítima, em muitos casos, por falta de alternativa, se vê obrigada a dormir com o agressor, e por medo da situação se complicar mais ainda, não faz uma denúncia. Esta sua omissão, pode ser devido a um medo que se tem do agressor, ou por ainda haver um sentimento de afeto ao referido, e também por uma falta de informação aos direitos que lhe são assistidos. Entretanto, este tipo de violência ocorre em um local de recesso onde deveria haver harmonia, no qual se pudesse notar um ambiente de respeito, que é o lar, o seio familiar, berço da sociedade.

A lei assegura a todas as mulheres:

> independentemente de classe, raça, etnia, orientação sexual, renda, cultura, nível educacional, idade e religião... oportunidades e facilidades para viver sem violência, preservar sua saúde física e mental e seu aperfeiçoamento moral, intelectual e social" (Art. 2º).

Ou seja, todas as mulheres possuem direitos igualitários perante a qualquer pessoa.

Para que a lei seja tomada de uma forma efetiva, se faz necessário que a sociedade, juntamente com poder público, não seja cúmplice dos crimes que são cometidos dentro do meio familiar. Portanto, quando uma mulher é agredida, não importa como ou onde, esse ato passa a ser um problema para o Estado e não mais da esfera privada, permitindo que o agressor seja preso em flagrante ou que tenha a prisão preventiva decretada.

A Lei acarretou mudanças com relação à abordagem dada às diversas situações denunciadas pelas mulheres, agora elas possuem um aparato maior, como: uma Delegacia de Atendimento à Mulher (DAM) com atendimento especializado, agilidade nos processos, uma pena mais rígida, programas educacionais não só para difundir valores de uma forma social do ponto de vista de gênero, raça ou etnia, como também para a reeducação e recuperação do agressor, e toda uma assistência da qual envolve as áreas de saúde e educação, mostrando que a Lei expressa a legitimidade de que a violência contra a mulher é um problema amplo, do qual envolve toda a sociedade brasileira .

Alguns profissionais da área jurídica mencionam a Lei "Maria da Penha", como sendo de caráter estrutural feminista, por enfatizar em todo o seu corpo a figura feminina, porém o que a Lei ressalva em sua plenitude é a questão dos direitos das mulheres serem remetidos aos "direitos fundamentais inerentes à pessoa humana" (art. 2).

Porém, muitas mulheres não recebem a proteção necessária, apesar da existência da Lei, pois os agressores não se intimidam diante do fato de terem sido denunciados, e ainda há

muitos casos de agressão chegando, inclusive ao homicídio, mesmo com recorrentes denúncias. Isso vem confirmar a importância da conscientização da sociedade sobre o fim da violência contra a mulher.

Dentre os parâmetros, questão culminante no estudo do caso de violência contra as mulheres, a relação do poder e do corpo físico e mental. "A expiação que tripudia sobre o corpo deve suceder um castigo que atue profundamente sobre o coração, o intelecto, a vontade, as disposições" (FOUCAULT, 2004, p.17).

O poder sobre o corpo físico e mental opera no simples fato de abster do direito as sua ações próprias e reflexivas. Os hábitos corporais são modelados pela cultura eclodindo nos comportamentos pessoais. Uma veracidade sobre o presente fato, se refere à tendência a ampliar o mundo social de modo manipulador.

Um dos mecanismos manipuladores do comportamento dos indivíduos se refere à mídia. Os meios de comunicação limitam as informações, contribuindo significativamente para o julgamento e condenação, sustentando ainda os estereótipos e estigmas.

No caso da violência contra a mulher, o agressor é tão coersivo e intimidador que a vítima incorpora uma culpa infundada, trazendo para si a responsabilidade pelos atos de violência que sofre, acreditando que seu comportamento é a causa dos maus tratos.

A legitimidade do poder recai sobre os processos de exclusão e culpabilização contínuos no espaço e tempo entre a hierarquia doutrinadas pela sociedade existente.

Vale ressaltar que a Lei se tornou uma realidade porque uma mulher teve a iniciativa e a coragem de procurar os seus direitos. Mesmo com todas as condições contrárias, ela se expôs e não recuou no anseio de fazer prevalecer à justiça. Devido a esta iniciativa, foi sancionada uma lei que defende os direitos das mulheres.

1.3- Metodologia

O estudo se caracteriza por uma pesquisa quali-quantitativa que visa obter informações acerca da violência sofrida por mulheres, obtidas através de entrevistas, questionários e levantamento de dados estatísticos fornecidos por órgãos públicos e Instituições de Ensino.

Participaram da pesquisa homens e mulheres a partir de 21 anos, moradores de Campo Grande e posteriormente da cidade de Seropédica – RJ.

Primeiramente foi feito um levantamento estatístico nos órgãos públicos, em um segundo momento foi realizada uma tabulação do material pesquisado, bem como a realização

de entrevistas, cujos dados foram interpretados através de análise de conteúdo, segundo Franco (2003).

No presente trabalho serão apresentadas as entrevistas realizadas nas dependências do Hospital Rocha Faria, no bairro de Campo Grande - RJ

1.4- Apresentação e Discussão dos resultados

A seguir apresentamos os dados coletados na delegacia de Seropédica / RJ, referente ao período de janeiro a outubro de 2010. Nesse período de 10 meses totalizam cerca de 173 ocorrências, porém, observa-se que no município de Seropédica, setembro foi o mês com o maior percentual de violência contra mulher. Dos tipos de violência identificados nos registros de ocorrência, a ameaça totalizou cerca de 88 dos casos, lesão corporal 86, difamação 24 e injúria 7. Observar-se que as vítimas, em sua maioria (88) tem idade entre 20 e 30 anos. É importante observar que a idade de 95 agressores não foi identificada. Vítimas com idade de 30 a 40 anos totalizam 33 e agressores 27. Vítima com idade entre 40 e 50 anos totalizam 28 e agressores 13. Vítimas com idade >50 totalizam 16 e agressores 12. 7 vítimas não tiveram idade identificada. Observa-se que o quantitativo de vítimas solteiras chega a cerca de 67, quase o dobro do quantitativo de agressores solteiros (35). O valor de vítimas (38) e agressores (37) casados se equipara. É importante observar que estado civil não informado de agressores chega a ser de 99 e das vítimas chega a ser de 49. Observa-se que 67 vítimas e 76 agressores se encontram empregados. É importante atentar que das vítimas 78 se declararam do lar. Analisa-se que o 1º grau incompleto é o que possui maior percentual de vítimas e que 100 agressores não informaram escolaridade. Pode-se analisar que o primeiro local de maior ocorrência dos casos é na residência, que chega a totalizar cerca de 130 casos, o segundo local na rua, cerca 26 casos e o terceiro telefone cerca de 20 casos. Importante atentar para dois casos de violência contra a mulher que ocorreram na UFRRJ, Universidade que também fica no município de Seropédica.

Os dados apresentados foram coletados na delegacia de polícia de Seropédica. Nesta cidade não há Delegacia Especializada de Atendimento à Mulher – DEAM. Os policiais não pareciam preparados, muitos consideram um fato corriqueiro na cidade, e não dão muita importância para esse assunto, o argumento se baseou no fato das mulheres, após alguns dias voltavam para retirar a queixa.

Após a pesquisa de levantamento de dados na delegacia, foram realizadas entrevistas com homens e mulheres pacientes do Hospital Rocha Faria, localizado no bairro de Campo Grande-RJ. As entrevistadas foram indagadas se conheciam alguém que sofre ou sofreu

algum tipo de violência contra mulher. Na idade entre 20 e 30anos obtivemos 9 respostas afirmativas sendo as vítimas de acordo com as respostas: a própria(1); vizinha (5); familiar (3); amiga (2) e não (1). As três entrevistadas com idade entre 30 e 40anos afirmaram que também conheciam pessoas que sofriam tal violência. Também na faixa etária de 40 a 50 anos as cinco entrevistadas disseram que também conheciam e uma delas declarou sofrer violência. Uma mulher com idade superior a 50 anos também declarou que ela própria era alvo de violência.

Para os participantes masculinos foi indagado se conheciam algum homem que pratica ou praticou violência contra a mulher. As respostas dos doze participantes com idade entre 20 e 30 anos foram: familiar (7), chefe (1), vizinhos (2) , amigos (2) e não conhece (4). Vale lembrar que as respostas não necessariamente correspondem ao número exato de participantes. Os dois participantes com idade entre 30 e 40 responderam que um agressor era amigo e outro um vizinho. Um participante com idade entre 40 e 50 declarou que um familiar cometia violência contra a mulher e um senhor com idade acima de 50 anos respondeu que um vizinho agredia a esposa.

A partir das respostas da entrevista pode-se observar que a maior concentração de mulheres que sofrem violência se encontra na idade entre 20 e 30 anos e quando comparado com as respostas de homens que conhecem alguém que prática ou praticou algum tipo de violência, se observa que também nessa faixa etária há uma maior ocorrência de agressão. Importante atentar que, quando se trata do grau de afinidade, o familiar se encontra bastante presente, o que nos leva a refletir que, apesar do constante debate e da luta pelo respeito mútuo e pela equidade gênero, o espaço privado, principalmente a relação entre o casal, ainda pode estar sendo abalada pelo fantasma da violência contra a mulher.

1.5- Conclusões

Pudemos concluir com a presente pesquisa que quase todos/as os/as entrevistados/as conheciam algum agressor ou uma vítima de violência contra a mulher. Apesar de existirem órgãos oficiais prestando os serviços necessários às vítimas, muitas mulheres ainda não se sentem encorajadas a denunciarem os agressores, quer seja por submissão ou por medo.

Mais informação deve ser proporcionada à população para que, cada vez mais diminuam os casos de violência contra a mulher, principalmente no ambiente familiar, local de maior número das ocorrências.

Referências:

BOLTANSKI, Luc. **As classes sociais e o corpo.** 3°Edição. São Paulo: Graal, 2004.

COSTA, Delaine Martins – (Coordenação). Rio de Janeiro: IBAM / Fundação Ford, 1997.

FOUCALT, Michael. **Vigiar e Punir** 29º ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

FRANCO**,** Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Livro Editora, 2003

HUME, David. *História Natural da Religião*. São Paulo: UNESP, 2005.

MARCADAS A FERRO. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2005. 260p.

NOBERT, Elias**. A sociedade dos Indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zoar, 1994.

ROMERO, Elaine e PEREIRA, Erick. (orgs). **Universo do Corpo**. Rio de Janeiro: Shape, 2008.

STEARNS, Peter N. **História das relações de gênero.** São Paulo: Contexto, 2007, 250 p.

TEIXEIRA, Paulo Augusto. S; PINTO, Andréia Soares; MORAES, Orlinda Claudia R. (Orgs.) **Dossiê Mulher 2010.** Rio de Janeiro: Riosegurança, 2010.

Referências da Internet

BETTO, Frei. *America latina em movimento*. Como o movimento feminista evoluiu no Brasil e no mundo. Disponível em: http://alainet.org/active/1375&lang=es. Acesso em: 11/05/2010.

http://www.mariadapenha.org.br/a-lei/a-historia-da-maria-da-penha. Acessado em 5/4/2010.

SOUZA, Rainer. *Brasil escola*. Democracia Ateniense. Disponível em: http://www.brasilescola.com/historiag/democracia-ateniense.htm. Acesso em: 08/05/2010.

WITCOMBE, Chritopher L. C. E.. *Vienna's naturhistorisches museum*. Venus of Willendorf. Disponível em: http://witcombe.sbc.edu/willendorf/willendorfdiscovery.html. Acesso em: 07/04/2010.

SCHRAIBER, Lilia B.; D'OLIVEIRA, Ana Flávia Lucas Pires. Violência contra mulheres: interfaces com a Saúde. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 3, n. 5, Aug. 1999 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32831999000200003&lng=en&nrm=iso>. access on 14 May 2010. doi: 10.1590/S1414-32831999000200003.

VULNERABILIDADE DE GÊNERO E FATORES ASSOCIONADOS AO SUICÍDIO DE MULHERES: UMA REVISÃO DE LITERATURA

HESLER, Lilian Zielke
CECCON, Roger Flores
MENEGHEL, Stela Nazaret
Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS

Eixo Temático: Corpo, gênero, sexualidade e saúde

Resumo: O objetivo deste estudo foi realizar uma busca das investigações desenvolvidas sobre a temática suicídio de mulheres, com a finalidade de identificar fatores associados ao comportamento suicida. Trata-se de uma revisão sistemática de literatura por intermédio do levantamento das produções científicas referentes ao cruzamento dos descritores "suicídio and mulheres" e "suicídio and gênero e saúde", entre anos de 1994 a 2011, nas bases de dados LILACS, IBECS, MEDLINE, Biblioteca Cochrane e Scielo. Os resultados foram sistematizados em três categorias: "Perfil sociodemógrafico: diferenças de gênero", "Diferenças de Gênero nos Métodos Empregados para o Ato Suicida", "Gênero e Violência: sofrimento psíquico, uso de substâncias químicas e suicídio". Acreditamos que o acolhimento e o vínculo dessas mulheres com os serviços de saúde, bem como a criação de espaços acolhedores possibilitariam a reflexão e suporte para as mulheres que se encontram em situação de violência, sofrimento e adoecimento físico e mental.

Palavras-Chave: Gênero e Saúde; Suicídio; Violência contra a mulher.

Abstract: The aim of this study was to conduct a search of research conducted on the topic of female suicide in order to identify factors associated with suicidal behavior. It is a systematic literature review through a survey of scientific products for the intersection of the descriptors "suicide and women" and "suicide and gender and health", between the years 1994 to 2011, in the databases LILACS, IBECS, MEDLINE, Cochrane Library and Scielo. The results were summarized in three categories: socio-demographic profile: gender, "Gender Differences in Methods Employed for the Suicide Act," "Gender and Violence: psychological distress, use of chemicals and suicide." We believe the host and the bond with these women's health services, as well as creating cozy spaces would allow for reflection and support for women who are victims of violence, suffering and mental and physical illness.

Key words: Gender and health, suicide, Violence against woman.

lntrodução

Os elevados índices de suicídio, tentativas de suicídio e ideação suicida caracterizam este tema como um importante problema de saúde pública (HAQUI, 2008). Dados divulgados pela Organização Mundial de Saúde (OMS) indicam que as mortes por suicídio aumentaram 60% nos últimos 45 anos (BAHLS, 2007). Dessa maneira, a OMS estima que, até o ano 2020, a incidência de suicídio em todo o mundo chegará a aproximadamente 1,53 milhões de

pessoas(COLETT, 2003). Grande parte da literatura aponta que as taxas de mortalidade de suicídio segundo sexo são três a quatro vezes maiores no sexo masculino e os coeficientes crescentes conforme a idade (SHIMITT, 2008).

O suicídio é um tema complexo, neste sentido, nas mortes por suicídio, pode haver comprometimento da saúde mental, além de problemas no relacionamento familiar ou econômicos (MARÍN-LEÓN, 2003). Cassorla & Smeke (1994) observam a relação da ocorrência de suicídio com situações de perda, frustração e sofrimento emocional. Entre jovens que se suicidaram foram constatadas dificuldades no relacionamento familiar ou amoroso e, entre adultos do sexo masculino, fracasso no desempenho de papéis de gênero socialmente atribuídos (DESLANDES, 1999; MARÍN-LEÓN, 2003).

No Brasil, a mortalidade por suicídio no sexo feminino atinge coeficientes de 7/100.000 entre as jovens, e 10/100.000 na meia-idade e velhice, o que pode ser considerado um patamar médio pela classificação da OMS. Esses dados chamam a atenção porque indicam o agravamento do problema do suicídio em um grupo (mulheres) que apresentava baixa incidência (SHIMITT, 2008).

Entre as mulheres também foram observados níveis crescentes de suicídio em trabalhadoras rurais, especialmente no estado do Rio Grande do Sul. É provável que o mesmo fenômeno se repita em outros estados do Brasil, principalmente onde existe predominância da agricultura familiar. Outro ponto de destaque é a tendência de crescimento do suicídio entre mulheres adultas jovens e de meia-idade, enquanto as outras faixas etárias apresentam queda nos seus coeficientes e tendência de estabilização entre os homens (FARIA, 2006).

Tendo em vista a escassez de dados brasileiros sobre o tema, é imperativo estudar os fatores associados ao suicídio de mulheres, para que se possa entender o fenômeno e propor estratégias de prevenção nos serviços de saúde. Uma das hipóteses desta investigação é a de que o suicídio, como fenômeno social, esteja marcado pelo viés de gênero. Assim, o fato de que homens e mulheres sejam socializados segundo normas de gênero faz com que ambos os grupos possam apresentar maior vulnerabilidade à auto-agressão quando há falhas no desempenho destes papéis. Estima-se que o suicídio de mulheres esteja relacionado a questões culturais, de gênero, frustrações, perdas e sofrimento.

Pois a violência de gênero distingue um tipo de dominação, de opressão e de crueldade construído nas relações de poder entre homens e mulheres, atravessando classes sociais, raças, etnias e faixas etárias (MINAYO, 2006). Para Gomes et al. (2007), os papéis de gênero são considerados como próprios da condição de ser homem ou mulher, configurando uma imagem idealizada do masculino e do feminino.

O referencial adotado neste estudo é o de vulnerabilidade de gênero, para procurar entender alguns dos cenários em que as mulheres se suicidam. Diante disso, o presente estudo não se propõe a estabelecer causas únicas do suicídio em mulheres, mas sim estabelecer padrões, principalmente com relação a gênero, para que se possa propor medidas de prevenção deste agravo e reduzir sua incidência. O objetivo deste estudo foi realizar uma busca das investigações desenvolvidas sobre o tema suicídio de mulheres, com a finalidade de identificar fatores associados ao comportamento suicida.

A CONSTRUÇÃO DO MÉTODO

Trata-se de uma revisão sistemática de literatura por intermédio do levantamento das produções científicas referentes ao cruzamento dos descritores "suicídio and mulheres" e "suicídio and gênero e saúde", entre anos de 1994 a 2011, nas bases de dados LILACS, IBECS, MEDLINE, Biblioteca Cochrane e Scielo. Como critérios de inclusão foram utilizados: artigos com foco principal no suicídio de mulheres; pesquisas em inglês, espanhol ou português; artigos dispostos nas bases de dados através de textos completos. Foram excluídos do estudo monografias, dissertações e teses.

Primeiramente, foram identificados e examinados todos os resumos dos artigos publicados nos periódicos indexados, e num segundo momento, foram localizados os textos completos destes resumos, visando uma análise mais detalhada da temática abordada. Posteriormente, cada estudo foi lido, e os resultados foram categorizados conforme a proposta da pesquisa. Foram selecionados estudos que problematizaram o suicídio em mulheres em diferentes áreas, tais como psicologia, medicina, enfermagem e ciências sociais, apresentando diferentes olhares e conceitos para este agravo.

Pela diversidade de procedimentos e métodos investigativos utilizados pelos estudos encontrados nesta revisão, não foi possível hierarquizar evidências pelo rigor com que o conceito é tratado hoje. No entanto, buscou-se assinalar a força de categorias recorrentes a partir de diferentes fontes. No entanto, este estudo faz parte de uma dissertação de mestrado do Programa de Pós Graduação em Enfermagem da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, cujo objetivo é compreender os fatores determinantes relacionados ao suicídio em mulheres em municípios da região sul do Brasil.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Foram identificados, inicialmente, 322 artigos referentes à temática. Os trabalhos cujo título e resumo identificavam uma aproximação com o tema foram selecionados para a leitura

completa do texto. Destes, 20 completaram os critérios de inclusão e 302 não preencheram os critérios pelos seguintes motivos: estudo com objetivos que não focaram o tema, populações fora da faixa etária (crianças e adolescentes) e não estarem disponíveis em texto completo.

Foi possível identificar certa uniformidade nos achados dos estudos, no entanto, não podemos excluir a singularidade de cada pesquisa realizada. Dessa forma, observamos aspectos recorrentes entre os diferentes trabalhos como: perfil das mulheres que tentam e/ou morrem por suicídio, métodos mais comuns empregados para o suicídio, relação do uso de substâncias químicas, e adoecimento mental.

Entendendo que o suicídio será sempre um evento complexo e de causas múltiplas, não se espera, através da análise dos estudos, uma linearidade, e sim múltiplos e diferentes padrões, dentre eles o padrão de gênero, considerando-se a violência contra a mulher como um indicador de iniqüidade e/ou vulnerabilidade de gênero e um possível determinante ou potencializador da conduta suicida. Os achados foram dispostos pelas seguintes categorias:

Perfil sociodemógrafico: diferenças de gênero

Nesta categoria, destacaram-se as características de mulheres que cometeram tentativa de suicídio e/ou suicídio como: aspectos relacionados ao estado civil, idade, relação de prevalência homem/mulher, profissão, renda, escolaridade entre outros aspectos relevantes.

Foi possível observar, em grande parte dos estudos, diferenças de gênero, sendo evidenciadas maiores taxas de suicídio entre homens quando comparado com as mulheres (BRZOZOWISKI, 2010; ADEODATO, 2005; BAPTISTA, 2005; SHIMITT, 2008; HAQQI, 2008; MELLO-SANTOS, 2005). As mulheres apresentam mais ocorrência de ideação e tentativas de suicídio (BOTEGA, 2009; SÁ, 2010; MARÍN-LEÓN, 2003; ABASSE, 2009). O predomínio feminino para ideação suicida e o perfil etário mais jovem das mulheres estão de acordo com a maior parte dos estudos descritivos que apontam as taxas de tentativa de suicídio maior entre as mulheres e de suicídio maior entre os homens (BERNARDES, 2010).

Há divergência, entre os achados, com relação à situação conjugal das mulheres, sendo encontrado quatro estudos (20%) que apresentam maior prevalência entre as mulheres casadas (HAQQI, 2008; HONG, 2007; STEFANELLO, 2008; KHAN, 2005) e dois (10%) estudos que encontraram maior prevalência entre mulheres solteiras (SÁ, 2010; SANDÍ, 1995).

Sendo assim, é importante ressaltar também que há evidências de maiores chances de suicídio em mulheres que vivem sozinhas, e entre mulheres jovens casadas, não sendo o casamento um fator de proteção ao suicídio, principalmente quando a mulher está exposta à

subordinação, idade precoce do casamento, falta de autonomia na escolha do marido, pressão por ter filhos no início do casamento e dependência econômica (KHAN, 2005).

Evidenciaram-se taxas mais elevadas de suicídio de mulheres entre os 20 e 30 anos de idade, apresentando maiores chances de suicídio com o aumento da idade, porém, as mulheres possuem idades inferiores quando comparadas aos homens. Estudos mostram maiores prevalências para o ato suicida entre donas de casa, estudantes, aposentadas e com pouca escolaridade (BERNARDES, 2010; BOTEGA, 2009; WERNECK, 2006; MARÍN-LEÓN, 2003; PONCE, 2008; SANDI, 1995). Outra característica importante é que as mulheres normalmente procuram os serviços de saúde nos últimos 30 dias antes do evento e, na maioria das vezes, apresentam transtornos mentais (WERNECK, 2006).

A violência contra a mulher é outro fator que está associado ao suicídio, apresentando correlação direta entre pensamento de suicídio e ter sofrido agressão verbal, física e sexual (ADEODATO, 2005). Sendo assim, o sofrimento psíquico de mulheres em situação de violência atual ou passada precisa ser considerado, já que está definida a associação entre violência e tentativas de suicídio (DINIZ, 2007).

Outra característica encontrada entre as mulheres foi a de serem migrantes procedentes de zonas rurais, independente do tempo em que estão vivendo em áreas urbanas no momento do suicídio (HONG, 2007). Há poucos estudos em nosso meio sobre mulheres rurais, mas sabe-se que muitas estão submetidas a rígido controle no exercício de suas funções, em que se acumulam os papéis de esposa, mãe e cuidadora e a atribuição dos trabalhos domésticos e agrícolas.

A violência constitui um componente fundamental do adestramento das mulheres para viverem em uma sociedade patriarcal. Esta compreensão articula a violência de gênero às demais opressões, entre elas e torna visível a transversalidade do conceito frente às categorias de raça/etnia e classe social. Como meio de diminuir vulnerabilidades de gênero e prevenir suicídio em mulheres, torna-se imprescindível o empoderamento das mulheres, que consiste em uma estratégia capaz de mudar suas vidas e gerar transformações nas estruturas sociais, dentre elas a ideação suicida (MACENTE, 2009).

Diferenças de Gênero nos Métodos Empregados para o Ato Suicida

Nesta categoria, foram alocados as diferenças de gênero nos métodos empregados para a tentativa e o cometimento do ato suicida, onde o ato de "tirar a própria vida" pode estar relacionado a uma característica de gênero.

Considera-se que os atributos e os papéis de gênero valorizam o homem em detrimento da mulher, legitimando a dominação do homem em relação à inferioridade da mulher. Considerado essa situação, a mulher é destituída de autonomia e do direito de decidir, inclusive sobre o seu próprio corpo (BOTEGA, 2009). Nesta perspectiva, na análise das relações conjugais, mostra-se que o exercício do poder se dá de forma desigual entre os sexos, sendo que as mulheres ocupam posições subalternas.

Percebeu-se claramente, dentre os estudos, a diferença entre os métodos usados por mulheres e homens para o cometimento do ato suicida. Dentre as mulheres, 50% dos estudos apontam maior prevalência para o uso de medicamentos, principalmente os psicotrópicos e sedativos, seguido de auto-envenenamento por uso de pesticidas para o ato suicida (BERNARDES, 2010; BOTEGA, 2009; WERNECK, 2006; MACENTE, 2009; PONCE, 2008; SANDI, 1995; DIEHL, 2009; STEFANELLO, 2008). Dentre os homens, o enforcamento é o principal método usado para o suicídio, seguido de morte por arma de fogo, afogamentos e precipitação de altura (BAPTISTA, 2005; SHIMITT, 2008). Além disso, como discutido em alguns trabalhos sobre o tema, homens que tentam suicídio por auto-intoxicação tendem a usar pesticidas ao invés de medicamentos (BERNARDES, 2010).

Os métodos usados, por homens e mulheres para o suicídio refletem concepções de gênero, pois o machismo não constitui privilégio de homens, sendo algumas mulheres também suas portadoras. As diferenças de gênero encontradas nos estudos sobre os métodos empregados para o suicídio caracterizam singularidades. Esta diferença entre sexos transforma-se em desigualdades e toma uma aparência de naturalidade (SANTOS, 2009).

Gênero e Violência: sofrimento psíquico, uso de substâncias químicas e suicídio

A violência contra a mulher é também conhecida como violência de gênero porque resulta, em parte, da condição subordinada ainda vivida pela mulher na sociedade, diz respeito a sofrimentos e agressões dirigidos especificamente às mulheres pelo fato de serem mulheres, sendo remetida a uma construção de gênero (SCHRAIBER; D' OLIVEIRA, 1999).

Diante disso, evidencia-se que a construção social de gênero apresenta-se como a grande responsável pela naturalização da violência, tanto por parte dos homens com por parte das mulheres. Para os autores, a violência pode se converte em um dos fundamentais motivos de sofrimento psíquico, de adoecimento físico e mental das mulheres, que ocorre ao longo das vidas, nos ambientes privados, protegidos, conhecidos como lares. Nesse sentido, a violência perpetrada às mulheres pode ser avaliada como um fato causador para a ocorrência de

doenças, pois além de gerar danos físicos e sofrimento psicológico, aumenta o risco de danos futuros à saúde da mulher (OLIVEIRA, 2007).

Mulheres acometidas por violência doméstica apresentam um maior nível de depressão, podem ser acometidas três vezes mais por idéias suicidas, as sobreviventes das situações de violência possuem momentos mais intensos de nervosismo e irritabilidade, tendo um percentual elevado de confusão, perda de memória e isolamento (ALMEIDA, 1999).

Pesquisa desenvolvida no Rio de Janeiro identificou que as mulheres vítimas de violência foram agredidas principalmente por maridos, namorados ou companheiros em 69,4% dos casos. Estudo apontou que as dificuldades de relacionamento familiar ou de namoro e os problemas de ordem financeira e/ou os conflitos conjugais estavam presentes na maior parte dos casos de tentativas de suicídio estudados (DESLANDES, 1998).

Nesse contexto, a pesquisa realizada no serviço de pronto-atendimento de um hospital público de referência para o tratamento de queimados de Salvador identificou que uma situação de violência pode originar na mulher alteração psíquica, ao ponto dela tentar o suicídio como uma maneira de fuga da situação, pois presas ao desespero, a tentativa de suicídio seria a única saída provável desse sofrimento (DINIZ, 2007).

Diante desse contexto acerca da relação da violência e tentativas de suicídio e suicídio, a literatura ainda mostra que o uso de substâncias químicas anterior ao episódio, especialmente medicamentos psicoativos, drogas e álcool está fortemente relacionado com suicídio em mulheres (BERNARDES, 2010; WERNECK, 2006; SÁ, 2010; PONCE, 2008; HONG, 2007). Estudos apontam, entretanto, que o álcool está mais relacionado ao suicídio em homens (SÁ, 2010; MARÍN-LEÓN, 2003).

Outro fator associado ao suicídio são os sofrimentos mentais, como a depressão, esquizofrenia, insatisfação com a vida e preocupações. Estudos também apontam relação de doenças físicas, principalmente as crônicas, terminais, incuráveis e dolorosas com o suicídio (HAQQI, 2008; SANTOS, 2005). Estudo revela que depois que as mulheres passaram a ser vítimas de violência, 24 mulheres relataram ter iniciado o uso de anti-hipertensivos ou ansiolíticos, este ultimo aumentou independente do tipo, freqüência e tempo de agressão, sendo que 38% das mulheres pensaram na possibilidade de suicídio (ADEODATO, 2005).

Nesse contexto, as ações para o enfrentamento desses eventos ainda são difíceis e desafiadoras, mas os impedimentos precisam ser continuamente desconstruídos, e a violência de gênero precisa estar incorporada às pautas das reuniões e discussões em equipe. Assim, entende-se que, tendo em mãos uma ferramenta norteadora para lidar com essa situação, os

profissionais podem tornar visível a violência de gênero em suas ações de saúde e promover um atendimento integral e potencializador (PEDROSA, 2009).

CONSIDERAÇÔES

Diante dessas situações que envolvem o cotidiano de vida de algumas mulheres, seria necessário o acolhimento e o vínculo dessas mulheres com os serviços de saúde e com a equipe multidisciplinar, assim como a criação de espaços acolhedores e harmoniosos que possibilitem a reflexão e sirvam de suporte para auxiliar essas mulheres que se encontram em situação de violência, sofrimento e adoecimento físico e mental.

Nesta perspectiva, considera-se que o setor saúde ainda não incorporou a violência, as tentativas de suicídio e o suicídio de mulheres com o desafio de recriar, por exemplo, linguagens e métodos de abordagem, promoção e prevenção desses eventos. Acredita-se que as reconstituições de sujeitos e cenários poderiam influenciar abordagens com linguagens diferenciadas pelos profissionais de saúde, assim como saberes novos e adequados para orientar intervenções sustentadas na integralidade das mulheres, considerando a complexidade multidisciplinar dos saberes e fazeres nesse âmbito.

Referências Bibliográficas:

ABASSE, Maria Leonor Ferreira. Análise epidemiológica da morbimortalidade por suicídio entre adolescentes em Minas Gerais, Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva,** 14(2):407-416, 2009.

ADEODATO, Vanessa Gurgel et al. Violência contra a mulher no Ceará. **Revista de Saúde Pública**, 39(1): 108-13, 2005.

ALMEIDA, Sandra. **Efeitos devastadores**. Rev. UNIFEM; 1(1):12-3, 1999.

BAHLS, Saint-Clair; BOTEGA, Neury José. Epidemiologia das tentativas de suicídio e dos suicídios. In: Mello MF, Mello AF, Kohn R ed. **Epidemiologia da saúde mental no Brasil.** Porto Alegre: Artmed. p.151-71, 2007.

BAPTISTA, Makilim Nunes; BORGES, Amanda. Suicídio: aspectos epidemiológicos em Limeira e adjacências no período de 1998 a 2002. **Estudos de Psicologia I Campinas I,** 22(4) I 425-431 I outubro - dezembro 2005.

BERNARDES, Sara Santos.Perfil das tentativas de suicídio por sobredose intencional de medicamentos atendidas por um Centro de Controle de Intoxicações do Paraná, Brasil. **Cad. Saúde Pública,** Rio de Janeiro, 26(7):1366-1372, 2010.

BOTEGA, josé Neury et al. Prevalências de ideação, plano e tentativa de suicídio: um inquérito de base populacional em Campinas, São Paulo, Brasil. **Cad. Saúde Pública,** Rio de Janeiro, 25(12):2632-2638, dez, 2009

BREZO, Jelena et al. Natural history of suicidal behaviors in a population-based sample of young adults. **Psychol Med.** 37(11):1563-74, 2007.

BRZOZOWSKI, Fabíola Stolf et al. Suicide time trends in Brazil from 1980 to 2005. **Cad. Saúde Pública,** Rio de Janeiro, 26(7):1293-1302, jul, 2010.

CASSORLA, Roosevelt; SMEKE, Elizabeth. Autodestruição humana**. Cad. Saúde Pública,** 10:61-73, 1994.

COLLETT, Brent et al. Ten-Year Review of Rating Scales. VI: Scales Assessing Externalizing Behaviors. **Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry.** USA. 42(10): 1143-1170, 2003.

DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeo; Silva CMFP. Estudo de Casos de Violência Doméstica contra a Mulher Atendidos em Dois Hospitais Públicos do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1998.

DIEHL, Alessandra; LARANJEIRA, Ronaldo. Suicide attempts and substance use in an emergency room sample. **J Bras Psiquiatr**. ;58(2):86-91, 2009.

DINIZ, Neiva et al. Mulheres queimadas pelos maridos ou companheiros. **Acta Paul Enferm;** 20(3):321-5, 2007.

FARIA, Nilze et al. Suicide rates in the state of Rio Grande do Sul, Brazil: association with socioeconomic, cultural and agricultural factors. **Caderno Saude Publica**. 22(12):2611-21, 2006.

HAQQI, Sobia et al. Suicide and Domestic Violence: Could There Be a Correlation? **Medscape J Med.** 10(12): 287, 2008.

HONG, Yan. Correlates of Suicidal Ideation and Attempt Among Female Sex Workers in China. **Health Care Women Int.** 28(5): 490–505, 2007.

KHAN, Murad. **A prevenção do suicídio e países em desenvolvimento**. J R Soc Med. 98:459–463, 2005.

MACENTE, Luciene Bolzam. Tentativas de suicídio e suicídio em município de cultura Pomerana no interior do estado do Espírito Santo. **J Bras Psiquiatr**. 58(4):238-244, 2009.

MARÍN-LEÓN, Letícia; BARROS, Marilisa. Mortes por suicídio: diferenças de gênero e nível socioeconômico. **Rev. Saúde Pública.** 37(3): 357-363, 2003.

OLIVEIRA, Eliany Nazaré; JORGE, Maria Salete Bessa. Violência contra a mulher: sofrimento psíquico e adoecimento mental. **Rev. RENE. Fortaleza**, v. 8, n. 2, p. 93-100, maio./ago.2007.

PEDROSA, Cida. **A construção de uma ferramenta social para promoção da saúde e dos direitos das mulheres.** Paidéia; 19(42): 123-129, 2009.

PONCE, Julio de Carvalho. Álcool em vítimas de suicídio em São Paulo. **Rev. Psiq. Clín** 35, supl 1; 13-16, 2008.

SCHMITT, Ricardo; LANG, Maria Gabriela; QUEVEDO, João; COLOMBO, Talita. Perfil epidemiológico do suicídio no extremo oeste do estado de Santa Catarina, Brasil. **Rev. psiquiatr. Rio Gd. Sul**. 30(2): 115-123, 2008.

SHIMITT, Ricardo. Perfil epidemiológico do suicídio no extremo oeste do estado de Santa Catarina, Brasil. **Rev Psiquiatr RS.** 30(2)-115, 2008.

SÁ, Naíza Naila Bandeira de et al. Atendimentos de emergência por tentativas de suicídio, Brasil, 2007. **Rev Med Minas Gerais.** 20(2): 145-152, 2010.

STEFANELLO, Sabrina. Gender differences in suicide attempts: preliminary results of the multisite intervention study on suicidal behavior (SUPRE-MISS) from Campinas, Brazil. **Rev Bras Psiquiatr.** 30(2):139-43, 2008.

SÁNDI, Grettchen Flores. El suicidio en la población femenina en Costa Rica. 1983-1993. **Med. leg. Costa Rica** v.11-12 n.2-1 Heredia maio 1995.

SANTOS, Simone Agadir. Prevalência de transtornos mentais nas tentativas de suicídio em um hospital de emergência no Rio de Janeiro, Brasil. **Cad. Saúde Pública,** Rio de Janeiro, 25(9):2064-2074, set, 2009.

WERNECK, Guilherme. Tentativas de suicídio em um hospital geral no Rio de Janeiro, Brasil. **Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro,** 22(10):2201-2206, out, 2006.

4.2 POSTER

A CORPOREIDADE DA MULHER PÚBLICA, MULHER DE MUITOS HOMENS

CAUDURO, Maria Teresa[1]
BIRK, Márcia[2]
WACHS, Priscila[3]
MORAES, Vera Lucia Rodrigues de[4]
PEDROSO, Mac Leo[5]
PEREIRA, Carlise Olsschowsky[6]

Eixo Temático: Corpo, gênero, sexualidade e saúde.

Palavras-chave: Profissional do Sexo. Sexualidade. Corporeidade.

Introdução

Em uma pesquisa realizada em 2009 em uma cidade da região do Vale dos Sinos, RS, foram entrevistadas 22 mulheres profissionais do sexo, na faixa etária de 18 a 38 anos (média de 26 anos). O objetivo da investigação foi detectar os cuidados com o corpo em relação à saúde destas profissionais. Para este trabalho, recortamos um dos resultados que nos chamou mais a atenção para analisarmos a relação da corporeidade destas mulheres. Mesmo sendo a profissão mais antiga do mundo, a construção da corporeidade varia conforme a sociedade, o grupo, o nível social.

Os resultados da pesquisa de 2009, no item agressão, foi o que suscitou a reflexão do grupo de estudos. Ali indicou que 54,5% (12) das profissionais do sexo relataram ter sido vítima de agressão. Destas, 50% (6) foram agredidas por clientes, 25% (3) por seu atual ou ex-companheiro fixo, 16,7% (2) por clientes e familiares e 8,3% (1) por atual ou ex-companheiro fixo e filhos. Dentre as vítimas de agressão, 33,3% (4) não procurou recurso especializado (delegacia de polícia, advogado, associação de mulheres) e 16,7% (2) o

[1] Professora da Graduação e Mestrado da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões/Frederico Westphalem. Doutora em Filosofia da Educação pela Universidade de Barcelona.
[2] Mestre em Ciências do Movimento Humano/UFRGS. Graduada em Educação Física pela Universidade Feevale. Acadêmica do Curso de Direito pela Universidade Feevale.
[3] Mestre em Engenharia da Produção/UFRGS. Graduada em Fisioterapia pela Universidade Feevale.
[4] Professora da Graduação e Coordenadora do Curso de Educaçao Física da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões/Frederico Westphalen. Mestre em Educação pela UNISINOS.
[5] Professor da Graduação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões/Frederico Westphalen.
[6] Professora da Graduação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai/Frederico Westphalem, Mestre em Ciências do Movimento Humano pela UDESC.

procurou somente em algumas situações. Os motivos listados para a não procura de recurso foram: a ameaça, estar exposta, falta de solução, não identificação do agressor, a vergonha.

Contexto

Na investigação realizada, observou-se que as mulheres chegavam de diferentes municípios para realizarem seu trabalho. O horário era organizado segundo suas necessidades. Três a quatro horas por dia, na rua. Segundo elas, nenhum outro trabalho possibilitava isso. Algumas eram casadas e tinham filhos, outras moravam com os pais, mas todos desconheciam sua profissão. Algumas vinham com uma sacola de roupas e se trocavam em um barzinho que ficava ali perto. Essas colocavam para o trabalho roupas provocantes, curtas, sensuais, diferente das roupas com que chegavam. Outras, sua vestimenta nem se diferenciava de pedestres que ali passavam. Mas todas tratavam de ter uma boa maquiagem e colocavam sapatos de saltos altos.

Entre elas não havia sinal de muitas amizades. Estavam ali para trabalhar. Havia uma, a mais velha, que agregava o grupo e colocava regras. O horário de mais movimento dos clientes era após as 12hs (meio dia) e após as 17hs (saída das fábricas e do comércio local). Pela manhã e no meio da tarde os clientes eram mais ocasionais. O número de programas variava. Segundo Laura, uma das participantes do estudo: “as mais bonitas e jovens tem mais clientes e alguns são fixos. Nenhuma outra tenta roubar o cliente. Há inveja claro, mas, não brigam. Há como diria certas regras... elas sabem...”.

Assim como havia clientes amáveis, que davam presentes e eram fixos, outros davam problemas. Chegavam bêbados, drogados e eram violentos. Em depoimento Gisa disse: “Claro que podemos não querer, colocamos o preço lá em cima quando achamos eles feios ou ‘fedidos’”.

Resultados e Conclusões

Frente a este contexto a pergunta do grupo foi: Como é a Corporeidade destas mulheres? Buscamos, para o início desta análise, o referencial de Merleau-Ponty (1999) como literatura base da fenomenologia.

Concordamos com Barros (2005) quando diz que discutir a prática da prostituição é debater a vida, a sexualidade, o sexo, as relações humanas e a sociabilidade. Nossa inquietação foi com a corporeidade destas mulheres, pois, segundo Muller (2001),

> Os motivos psicológicos e as ocasiões corporais podem-se entrelaçar porque não há um só movimento em um corpo vivo que seja um acaso absoluto em relação às intenções psíquicas, nem um só ato psíquico que não tenha encontrado pelo menos seu germe ou seu esboço geral nas disposições fisiológicas.

Na investigação verificamos que todas as mulheres entrevistadas estavam na prostituição por questões econômicas.

Sair com vários homens, não escolher o parceiro, cobrar pelos serviços, expor a perda da virgindade, entre outros fatores, faz da "profissão" garota de programa uma escolha de vida, que sofre muitos preconceitos e discriminações. Isso em pleno século XXI. Nesse sentido, ao se considerar a época histórica em que se está vivenciando, verifica-se que a prostituição é multidimensional por inúmeras facetas, entre elas, o momento social, histórico e cultural contemporâneo, mas que ainda sofre grande influência do passado. Segundo Andrioli (2006, p. 3)

> [...] se a mulher ainda não teve o devido espaço e nem o devido reconhecimento no pensamento de Merleau-Ponty, sua discussão sobre o corpo pode ser vista como propedêutica de uma discussão sobre o gênero. Ele resgatou o corpo do desprezo a que historicamente estava relegado, e com isso abriu, de alguma forma as portas para o resgate da mulher, mesmo que isso não estivesse em seu horizonte. O sentido positivo da corporeidade, núcleo da filosofia de Merleau-Ponty, permitiu, como base teórica, que se seguissem debates e movimentos sobre a emancipação da mulher cuja concepção estava historicamente vinculada à concepção de corpo.

Para referendar isso, destacamos que, em 1979, no Brasil, surgiu a primeira Associação de Profissionais do Sexo que buscou o resgate da dignidade e do trabalho entre outros pontos, e culminou em 2003 com o Projeto de Lei de Fernando Gabeira sobre a regulamentação da profissão. Na Classificação Brasileira de Ocupações para o trabalho (CBO), a profissão já está contemplada desde 2005. O projeto de lei da regulamentação não foi aprovado. Não por preconceito, mas porque o projeto foi inconstitucional por ferir a Constituição Federal. Portanto a busca das profissionais do sexo por direitos e dignidade ainda continua (GABEIRA, 2007; CAUDURO, 2009).

Esse estudo encontra-se ainda em fase de desenvolvimento, mas constatamos que a prostituta ainda tem sua corporalidade negada. Ela continua sendo rotulada como pervertida, decaída e mulher de vida fácil.

Referências:

ANDRIOLI, Liria Angela. A construção dos corpos: violência material e simbólica. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GENÊRO, 7., 2006, Florianópolis, SC. **Anais eletrônicos...** Florianópolis, SC: UFSC/UESC, 2006. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/7/artigos/L/Liria_Angela_Andrioli_49.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2011.

BARROS, Lúcio Alves de. Mariposas que trabalham. Uma etnografia da prostituição feminina na região central de Belo Horizonte. **Jus Navigandi**, Teresina, ano 9, n. 827, 8 out. 2005. Disponível em: <http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=7356>. Acesso em: 21 jan. 2009.

CAUDURO, Maria Teresa. **Profissionais do sexo**: de fato e de direito? Monografia (Trabalho de Conclusão do Curso de Direito) – Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, Centro Universitário Feevale, Novo Hamburgo, RS, 2009.

GABEIRA, Fernando. **Legalização da Prostituição**. 8 nov. 2007. Disponível em: <http://gabeira.locaweb.com.br/noticias/noticia.asp?id=5109>. Acesso em: 23 jan. 2009.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MÜLLER, Marcos José. **Merleau-Ponty**: acerca da expressão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

A IMAGEM CORPORAL E A ESTOMIZAÇÃO

MOTA, Marina Soares[1]
GOMES, Giovana Calcagno[2]
COELHO, Monique Farias[3]
MARTINS, Sibele da Rocha[4]

Eixo temático: Corpo, gênero, sexualidade e saúde

Palavras-chave: Enfermagem; Estomia; Corpo.

INTRODUÇÃO:

Através do corpo nos comunicamos, expressamos e exteriorizamos nossas crenças, valores e cultura. Ao longo da vida o individuo constrói sua identidade, contendo a imagem que representa seu próprio corpo e que está relacionada diretamente com a beleza e o vigor e, aqueles que não satisfazem a esse conceito, pré-determinado pela sociedade, podem experimentar significativo senso de rejeição (CASSERO E AGUIAR 2007). A construção de um estoma e a dependência de uma bolsa coletora, aderida ao abdômen, comprometem o processo de viver deste paciente. A estomização causa-lhe certo estranhamento podendo modificar a forma como o mesmo percebe-se, mesmo que, diversas vezes, o estoma esteja imperceptível sob as vestes aos olhares dos demais. O estomizado pode compreender-se diferente, ter a sensação de que já não se reconhece e não é mais o mesmo (OLIVEIRA, 2003; GOMES, GOMES E FONSECA, 2005). Os corpos concebidos, reconhecidos e arquitetados durante a vida são invadidos, desconstruídos e alterados. Assim, o portador de estomia percebe-se entre a luta contra a doença, a necessidade de aceitar a nova condição de ser estomizado e sua nova imagem enfrentando conflitos e sentimentos como o medo, tristeza e rejeição de si. Estes podem distanciar o estomizado da realização do seu autocuidado tornando-o dependente de seus familiares e dos profissionais da saúde. Desta forma, para auxiliar o portador de estomias é necessária uma assistência adequada, visando à reabilitação

1Acadêmica da sétima série do Curso de Enfermagem da FURG. Participante do GEPESCA/FURG.msm.mari.gro@gmail.com
2Doutora em enfermagem. Professora da Escola de Enfermagem da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Enfermagem e Saúde da Criança e do Adolescente – GEPESCA/ FURG. Av. Major Carlos Pinto 406. Cidade Nova. Cep: 96211-020. Rio Grande/ RS. (53) 32312564 acgomes@mikrus.com.br
3 Aluna da Especialização em Doenças Infecto-Parasitárias com Interesse em Humanos da FURG, Enfermeira da Associação de Caridade Santa Casa do Rio Grande, Rio Grande do Sul, Brasil.
4 Doutora em Educação Ambiental. Membro do Laboratório de Estudos Sócio-ambientais em Saúde – LAMSA. sibelemartins@furg.br

e a autonomia do mesmo, minimizando os efeitos e diminuindo o impacto advindo da estomização. É de grande importância o desenvolvimento de novas habilidades e conhecimentos que propiciem ao portador de estomia o autocuidado, contribuindo para o retorno de suas atividades cotidianas, buscando uma melhor qualidade de vida e imagem de si. Frente a este panorama da estomização e a imagem corporal pergunta-se: Como o portador de estomia percebe seu corpo após a estomização?

OBJETIVO:

Assim, o objetivo do estudo foi conhecer como o estomizado percebe seu corpo após a cirurgia de estomização.

METODOLOGIA:

Trata-se e uma pesquisa com abordagem qualitativa realizada no Serviço de Estomaterapia do HU entre os meses de agosto de 2010 e julho de 2011. Esse serviço existe no HU há 15 anos, atuando nas áreas de ensino, pesquisa e extensão e, atualmente, atende cerca de 96 portadores e seus familiares residentes no município do Rio Grande/ RS. A população que compôs o estudo foi nove portadores cadastrados neste serviço. Como critérios de inclusão foram escolhidos os pacientes que estavam lúcidos, comunicativos e que, após orientados acerca dos objetivos e métodos do estudo, aceitaram assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido combinando o dia, a hora e o local para a realização dos encontros. A coleta de dados deu-se através de entrevistas semiestruturadas. Os dados obtidos foram analisados através da técnica de Análise Temática (MINAYO, 2008). O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Área da Saúde (CEPAS) da Universidade de Rio Grande – FURG sob o parecer de número 79/2010. Garantindo o anonimato dos participantes suas falas foram identificadas com a letra P seguida do número da entrevista.

ANALISE E DISCUSSÃO DOS DADOS:

A análise gerou duas categorias: A imagem corporal como portador de estomia e Os sentimentos frente à nova imagem corporal. Em relação à primeira categoria *A imagem corporal como portador de estomia* verifica-se que a estomização causa certa estranheza ao estomizado desconstruindo a imagem que estes têm de si tornando necessária a reconstrução desta imagem. Sentem-se diferentes e podem rejeitar a nova imagem. Outros ainda, aparentemente, lidam melhor com a nova imagem e afirmam não apresentarem estranhamento frente a seu corpo. Quanto à segunda categoria, observa-se que a condição de estomizado gera nesse sentimentos de surpresa, medo, temor e angústia por sentir-se dependente de sua condição de portador de uma estomia, passando a viver em função desta e da alteração

causada na sua imagem corporal pela presença permanente da bolsa coletora.

CONCLUSÃO:

O estudo evidenciou que a condição de portador de estomia modifica a imagem corporal destes alterando a visão que o estomizado possui de si, experimentando a desconstrução da imagem e a rejeição de si. Entretanto, observou-se que há a possibilidade de conviver com a nova imagem como portador de uma estomia. Este fato pode causar estranhamente gerando sentimentos como surpresa, medo, temor e angústia. Neste sentido, a enfermagem deve estar atenta aos impactos da estomização no processo de viver do paciente, auxiliando e intervindo, objetivando sua autonomia e qualidade de vida.

Referências:

CASSERO, P.A.S.; AGUIAR, J.E. Percepções Emocionais Influenciadas por uma Ostomia. Revista Saúde e Pesquisa, v. 2, n. 2, p. 23-27, mai./jun. 2009

GOMES, G. C.; FONSECA, A. D.; GOMES, V. L. O. . Corpo, Gênero e Sexualidade no cotidiano de ostomizados.. Vittale (FURG), Rio Grande, v. 17, n. 2, p. 35-45, 2005.

OLIVEIRA, L.F.D. Saberes e Práticas das Enfermeiras sobre o Corpo do Cliente Ostomizado[Dissertação de Mestrado em Enfermagem] Escola de Enfermagem Anna Nery, UFRJ, agosto de 2003

MINAYO, Maria Cecília. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 11a. ed. São Paulo: HUCITEC; Rio de Janeiro: ABRASCO, 2008

A MUDANÇA DE SEXO: UM DIREITO DE QUARTA GERAÇÃO

SOUZA, David Silva de[1]
AMARAL, Daiane Acosta[2]

Eixo Temático: Corpo, gênero, sexualidade e saúde.

Palavras-chave: Transexualidade, direitos fundamentais e Registro Civil.

O presente trabalho se baseia em um estudo feito por Maitê Damé Teixeira Lemos, no qual tem como norte a discussão envolvendo a transexualidade e suas consequências jurídicas, tendo como pilar de apoio os direitos fundamentais. Certamente associar e/ou reconhecer essa temática como um direito fundamental de quarta dimensão/geração seria assegurar que esse direito é líquido e certo salvaguardado pela Constituição Federal através do reconhecimento aqui da dignidade humana. Assim esse reconhecimento seria de grande valia para os transexuais que a partir deste poderiam, além de efetuar sua mudança de sexo, poderiam pleitear a mudança de seu prenome, como também a ratificação do seu sexo em seus documentos, para que assim esse não sofra qualquer tipo de discriminação pela sociedade.

Ademais se tem que reconhecer que como sendo um cidadão o transexual já tem adquirido direitos como: proteção a sua dignidade, liberdade, vida, honra dentre outros direito previsto no ordenamento jurídico brasileiro. Desse modo, o objetivo geral desse trabalho é realizar uma pesquisa acerca das questões da transexualidade e da forma como isso se dá cirurgicamente, de modo a se poder demonstrar a pertinência de seu reconhecimento como direito fundamental de quarta geração e o reconhecimento de sua proteção constitucional em um Estado democrático de direito. Para tanto, foi abordado conceitos chave para a compreensão dessa temática, como também da análise dos direitos fundamentais dos transexuais.

Dessa forma, o presente trabalho não teve a função de esgotar os estudar acerca da transexualidade. O escopo pretendido foi o de demonstrar o enquadramento da mudança de sexo no quadro dos direitos fundamentais de quarta dimensão, tendo assim

[1] Bacharel em Direito/UCPEL e Acadêmico de Psicologia/FURG. david_souza_21@hotmail.com

[2] Bacharel em Direito/ANHANGUERA e Acadêmica de Administração/FURG. daia_acostamaral@hotmail.com

o objetivo tornar menos sofrida a relação existente entre os transexuais e a sociedade. No qual, através de uma intervenção cirúrgica, ele possa ter o direito de buscar juridicamente a alteração em seu prenome e de sexo no Registro Civil, para que assim, possa se fazer valer as premissas de a todos é conferida e assegurado o direito de respeito à dignidade da pessoa humana, e de uma existência digna, independente da condição de que se desfrute.

Referências:

GORCZEVISK, Jorge Renato dos Reis, cord. ***A CONCRETIZAÇÃO DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS***-UNISC; [et.al.]. Porto Alegre: Norton Rditor, 2007.

GORCZEVSKI, Clovis; REIS, Jorge Renato dos. Org. ***DIREITOS FUNDAMENTAIS:*** *Conhecer para exercer, Consticionalismo Contemporâneo*;. Porto Alegre, 2007.

DINIZ, Maria Helena. ***O Estado atual do Biodireito***. 4ª. Ed. rev. e atual. Conforme a Lei 11.105/2005. São Paulo: Saraiva, 2007.

GORCZEVSKI, Clovis. Org. ***DIREITOS HUMANOS TOMO IV***: *A Quarta Geração em Debate*; Porto Alegre: UFRGS, 2008.

MEIRELLES, Jussara Maria Leal de. ***Biodireito em discussão***. Curitiba: Juruá, 2008.

MORAES, Alexandre de. *Direito Constitucional*. São Paulo: Editora Atlas, 2003.
_____. *Direitos humanos fundamentais*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1998.

A PERCEPÇÃO SOBRE SEXUALIDADE PARA IDOSAS PARTICIPANTES DE UM GRUPO DE TERCEIRA IDADE

OJEDA, Tatiane Razeira
Acadêmica do Curso de Educação Física Licenciatura-UFSM
razeiratati@bol.com.br
QUADROS, Roberta Bevilaqua de
Acadêmica do Curso de Educação Física Licenciatura-UFSM
JAEGER, Angelita Alice

Eixo Temático: Corpo, gênero, sexualidade e saúde

Palavras Chaves: Sexualidade, grupos de terceira idade, idosas.

INTRODUÇÃO

Diante do visível crescimento da população idosa, surgem novas demandas como a necessidade de espaços para socialização, recreação e realização de atividades físicas. Nestes ambientes, os/as idosos/as podem compartilhar suas vivências, manter e fazer novas amizades e sentir-se valorizados e envolvidos em seu meio social.

Considerando o sentido da atividade física para idosas e idosos, precisamos conceber o idosa e o idoso como ser integral, contribuindo para o processo de envelhecimento como um todo sem valorizar apenas o aspecto fisiológico. Ao buscarem os grupos de terceira idade para uma integração coletiva, percebemos que os aspectos afetivo-sociais são de extrema importância para a qualidade de vida na terceira idade.

Este estudo iniciou-se devido a desenvolvermos atividades físicas em grupos de convivência de idosas, vinculados ao Grupo de Atividades Físicas para Terceira Idade (GAFTI) do Núcleo Integrado de Estudos e Apoio a Terceira Idade (NIEATI) do Centro de Educação Física e Desporto (CEFD) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Em função disso, surgiu a curiosidade em buscar saber e compreender sobre o que essas idosas percebiam sobre a sexualidade, já que durante as aulas o assunto era abordado por elas.

Este estudo objetiva conhecer e analisar as representações que as idosas produzem, atualizam e reafirmam acerca das sexualidades na terceira idade. Analisar os movimentos que a participação nos grupos de terceira idade produziram nas representações que as idosas constroem sobre sexualidade.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Por tratar-se de um estudo de abordagem qualitativa, será utilizado o grupo focal como técnica de coleta de dados, pois a temática que se pretende investigar oportuniza a abordagem

em grupo. O objetivo principal do grupo focal é obter uma visão aprofundada, ouvindo um grupo de pessoas falando sobre problemas de interesse para o pesquisador (Raffel, 2001).

O grupo focal foi composto por 15 idosas com idade entre 52 e 79 anos participantes do grupo de terceira idade vinculado ao NIEATI. A escolha deste grupo foi motivada pela integração e familiaridades das pesquisadoras com as idosas, visto que as primeiras atuam como professoras nas atividades do referido grupo. O estudo foi realizado no município de Santa Maria/RS no mês de junho de 2009.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A análise da material empírico possibilitou conhecer o grupo de idosas investigado e que estava assim constituído: 15 mulheres, com idades entre 52 e 79 anos, sendo cinco casadas, três solteiras, uma divorciada e seis viúvas. Em relação às idosas que não possuem companheiros, as viúvas, a divorciada, e as solteiras, que relataram que: "*o mais importante para mim é a liberdade e a paz que tenho agora"; "é viver a liberdade e viver com os amigos, para mim marido não faz falta*"; "*o que importa para mim é a minha liberdade e a minha paz de espírito"; "o mais importante na minha vida é ser liberta, e fazer o que eu quero*". Sendo assim, vai ao encontro de Debert (1999) afirma que para as idosas hoje, não ter companheiro significa autonomia e liberdade.

Com relação ao significado da sexualidade, oito das mulheres responderam que significa amor; duas responderam atração; uma respondeu que significa companheirismo e quatro delas não responderam. Além disso, foi questionada a importância do sexo para elas hoje, onde nove delas responderam que não é importante; cinco responderam que sim, que é importante e uma não respondeu, e ainda relataram que isso é reflexo da experiência que tiveram com um único parceiro, onde o sexo não era bom, e na maioria das vezes elas não queriam o ato, pois não sentiam prazer. De acordo com uma das idosas: "*sexo para ser bom os dois devem querer, na maioria dos casais a mulher não sente prazer*"; outra disse que: "*sexo com amor é bom"; outra: "o sexo não era bom, meu ex-marido bebia e fumava e era um chato*".

O que nos chamou atenção foi que uma das mulheres, inclusive a mais velha do grupo, relatou que tem sonhos eróticos e se masturba, e não pretende ter um companheiro, pois se satisfaz dessa forma, sendo que seu relato é: "*gosto de transar e me acaricio*". Segundo o posicionamento de Risman (2005), "*o sexo é importante na terceira idade principalmente pela promoção de prazer*".

Sobre a questão de sentirem-se vítimas de preconceito em relação à sexualidade, uma respondeu que sim; duas responderam que não, e doze delas não responderam. Mas relataram

que existe preconceito por parte dos jovens, mas que isso não interfere em sua vida. Segundo suas falas: "*não concordo com o preconceito de que velho não pode fazer sexo"; "preconceito não existe na minha vida*".

Quando questionadas sobre a participação nos grupos de terceira idade e as mudanças na sua percepção da sexualidade, todas responderam que de alguma forma foram influenciadas positivamente. Pois melhoraram suas relações com as pessoas, sentem-se mais dispostas, vivas e desinibidas. A maioria demonstrou não ter nenhum receio de mostrar o corpo, e nem de perceber que este está envelhecendo, sendo que uma relatou: "tu perde fisicamente, mas não espiritualmente".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A freqüência das idosas nos grupos de terceira idade é de extrema importância porque, o convívio social proporciona trocas de experiências, de novos conhecimentos e manutenção e ampliação de suas amizades. Nessa perspectiva, pontua-se como necessidade premente que profissionais que atuam junto aos grupos de terceira idade, em seu processo de trabalho voltem sua atenção para a discussão das necessidades afetivas dos idosos.

Sugere-se perceber as relações na terceira idade como um processo natural, já que existem discriminações, seja por parte da família, seja da sociedade. Parece oportuno destacar que os idosos que conseguem lidar e conviver com as modificações físicas mantêm uma vida sexual ativa, permitindo-se novas vivências amorosas, nas quais se valorizam mais o companheirismo, o afeto e o cuidado do que a relação sexual propriamente dita.

Os idosos que frequentam os grupos de terceira idade, buscam além da atividade física, relacionar-se, conversar, comunicar-se, compartilhar, identificar-se com um grupo, fazer amizades, sentir-se vivo e ativo, sendo capaz de despertar sentimentos e emoções. Participando e interagindo com o grupo.

Referências:

DEBERT, G. G. **A reinvenção da velhice**. São Paulo: Edusp/Fapesp, 1999.

RAFFEL, C.; Concepção da pesquisa exploratória: pesquisa qualitativa. In: MALHOTRA, N. K. ***Pesquisa de marketing:*** uma orientação aplicada. Trad. de Nivaldo Montingelli Jr. e Alfredo Alves de Farias. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001. p. 155-176.

RISMAN, A.; **Sexualidade e terceira idade:** uma visão histórico-cultural. Textos sobre envelhecimento, Rio de Janeiro, v.8, n.1, 2005.

"A VISIBILIDADE DA SEXUALIDADE DE MULHERES LÉSBICAS, BISSEXUAIS E MSM NA GRADE CURRICULAR DOS CURSOS DE ENFERMAGEM, GESTÃO DA SAÚDE COLETIVA, FISIOTERAPIA E MEDICINA DA UNB E UCB"

ARAUJO, Bruna Pinheiro de[1]
RABELLO, Luiza Rocha[2]

Eixo Temático: Corpo, gênero, sexualidade e saúde

A partir dos anos 90 houve o crescimento significativo da "preocupação científica com a questão da sexualidade (...), bem como os avanços observados em relação à afirmação dos direitos sexuais e reprodutivos e o crescimento da visibilidade das demandas do movimento lésbico" (FACCHINI, 2006, p.1). Na mesma década, no dia 17 de Maio de 1990, a Assembléia-geral da Organização Mundial de Saúde (OMS) retirou a homossexualidade da sua lista de doenças mentais, anteriormente classificada como CID 302.0 (e então "homossexualismo"). Ainda que saibamos que mais avanços práticos precisam ser feitos, no sentido de garantia plena do acesso aos direitos sexuais e à saúde por todas as pessoas, podemos ressaltar que os avanços teóricos sobre o tema da sexualidade humana, aliados às ações e demandas políticas e produções do movimento lésbico, tiveram um impacto importante nos anos 2000: promoveram o crescimento de produções acadêmicas sobre a saúde de mulheres lésbicas, bissexuais e mulheres que fazem sexo com mulheres – MSM. No entanto, mesmo com a retirada da homossexualidade da lista de doenças mentais pela OMS, ainda podemos constatar a busca empírica por "uma **verdade** sobre a sexualidade dos indivíduos" (MEINERS, 2004, p.1) em grande parte das produções acadêmicas sobre sexualidade humana, o que sugere pouco avanço em relação à retirada da heteronormatividade da lista de classificação empírica de afeto e sexualidade humana possível. Baseando-nos na teoria de Foucault (1979), o qual sugere que a sexualidade está relacionada às "práticas e significados que historicamente se relacionam ao corpo e aos seus prazeres" (FOUCAULT *aput* MEINERS, 2004, p.2), e partindo da ideia de que a heteronormatividade apaga simbolicamente outras formas de relacionamento entre seres humanos e dá subsídios teóricos-normativos para o apagamento físico de pessoas que não sejam heterossexuais, ou seja, lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis e transgêneros (LGBT), o objetivo da atual

1 – Graduanda em Antropologia pela Universidade de Brasília (UnB), estagiária do Núcleo de Estudos da Diversidade Sexual e de Gênero (NEDIG) da mesma instituição.
2- Graduanda em Antropologia pela Universidade de Brasília (UnB)

pesquisa (em fase de finalização) é investigar, num primeiro momento, qual impacto que as pesquisas acadêmicas sobre a sexualidade humana e as produções sobre saúde de mulheres lésbicas, bissexuais e MSM têm tido sobre a visibilização de lésbicas, mulheres bissexuais e MSM no contexto das disciplinas de formação de estudantes dos cursos de Medicina, Enfermagem e Gestão da Saúde Coletiva da Universidade de Brasília (UnB) e e dos cursos de Enfermagem, Fisioterapia e Medicina da Universidade Católica de Brasília (UCB). Junto a isso, também é foco investigativo dessa pesquisa a relação entre jovens lésbicas, bissexuais e MSM e seu acesso aos serviços de saúde, pois, como afirma Facchini (2006, p.2), "Vários estudos e a experiência concreta de muitas ativistas apontam para o impacto de convenções heteronormativas e da invisibilidade das demandas de mulheres lésbicas e bissexuais sobre a capacidade das políticas, serviços e profissionais de saúde atenderem adequadamente a essas mulheres, bem como dessas mulheres adotarem práticas de cuidado à saúde." Assim, considerando o atual papel da Universidade como lugar de produção e legitimação de saberes científicos que, por sua vez, afirmam-se singularmente no imaginário social, justifica-se a importância da análise dos currículos e ementas dos cursos de formação de profissionais da saúde (aqui, profissionais da Enfermagem, Gestão da Saúde Coletiva e Medicina) como forma de investigar se essa formação está preparando para o atendimento adequado e humanizado de mulheres não-heterossexuais. Ainda sobre esse tema, a atual pesquisa concorda com o que Facchini, Maria Luiza Heilborn e Regina Barbosa afirmam sobre as medidas necessárias para visibilizar as demandas e mudar a situação do acesso a saúde por mulheres lésbicas, bissexuais e MSM: "visibilizar essa população [lésbicas] e suas demandas só alcançará resultado se for concebido de modo integrado. Nesse sentido, deve haver uma ação articulada entre atores dos movimentos feminista e lésbico, pesquisadores e profissionais e técnicos na área da saúde" (FACCHINI, 2006, p.4).

A metodologia utilizada nesse trabalho é composta pela consulta e análise de fontes documentais impressas na forma de ementas e currículos dos cursos de Enfermagem, Gestão da Saúde Coletiva e Medicina da UnB e Enfermagem, Fisioterapia e Medicina da UCB; além da aplicação, entre estudantes dos cursos citados, de questionários qualitativos sobre o contato curricular e formal, na universidade, com os temas relacionados à saúde sexual de mulheres lésbicas, bissexuais e MSM. Há, ainda, dados obtidos pela observação participante e entrevistas semi-estruturadas com jovens lésbicas, bissexuais e MSM acerca do acesso aos

1 – Graduanda em Antropologia pela Universidade de Brasília (UnB), estagiária do Núcleo de Estudos da Diversidade Sexual e de Gênero (NEDIG) da mesma instituição.
2- Graduanda em Antropologia pela Universidade de Brasília (UnB)

serviços de saúde. Os resultados parciais da pesquisa demonstram que há pouca informação sobre a sexualidade de mulheres lésbicas, bissexuais e MSM nos currículos e ementas dos cursos citados. Já em relação aos dados das primeiras entrevistas com jovens lésbicas constata-se que, da mesma forma que afirmou Facchini (2006, p.3), "a restrição de práticas consideradas de maior risco deixa de ser adotada na medida em que sentimentos de confiança e intimidade entram em cena no relacionamento". Constatamos também que a desinformação de muitas lésbicas, bissexuais e MSM, em relação aos escassos métodos de proteção sexual contra DST/AIDS disponíveis e ao baixo acesso ao sistema de saúde, se relaciona à desinformação em relação a possibilidade de contração de DST's no sexo entre mulheres. Nesse ponto, importa também destacar que o acesso ao sistema de saúde é entendido por elas somente como relativo ao tratamento de doenças, e não à promoção da saúde integral (física e mental), o que inclui a prevenção de doenças mas não se restringe a elas. Notou-se também, entre as entrevistadas, que vergonha e constrangimento nas consultas médicas, principalmente em consultas ginecológicas, são uma constante, relacionada ainda às experiências negativas no atendimento, desestimulando a ida aos consultórios, conforme afirmação das entrevistadas.

Referências:

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LGBT)**. Brasília, 2010.

CAREAGA P, Gloria**. Relaciones entre Mujeres**: ciudadanía sexual en América Latina: abriendo el debate. Lima: Universidad Peruana Cayetano Heredia, 2004.

CARRARA, S.; RAMOS, S. **Política, direitos, violência e homossexualidade**: Pesquisa 9ª Parada do Orgulho GLBT – Rio 2004. Rio de Janeiro: CEPESC, 2005

FACCHINI, Regina. Mulheres, Diversidade Sexual, Saúde e Visibilidade Social. In RIOS, L. F. Almeida *et AL*. **Homossexualidade:** produção cultural, cidadania e saúde**.** Rio de Janeiro: ABIA, 2004. p. 34-43.

FACCHINI, R. ; BARBOSA, R. M. **Dossiê Saúde das Mulheres Lésbicas:** promoção da eqüidade e da integralidade. LOCAL: Rede Feminista de Saúde, 2006.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade:** a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

1 – Graduanda em Antropologia pela Universidade de Brasília (UnB), estagiária do Núcleo de Estudos da Diversidade Sexual e de Gênero (NEDIG) da mesma instituição.

2- Graduanda em Antropologia pela Universidade de Brasília (UnB)

MEINERZ, N. E. Método cien por ciento garantizado. Prácticas de sexo seguro en las relaciones homoeróticas entre mujeres de segmentos medios en Porto Alegre. Boletín Electrónico del Proyecto Sexualidades, Salud y Derechos Humanos en America Latina, v. 2, n. 16, 2005. Disponível em: <http://www.ciudadaniasexual.org/boletin/b16/articulos.htm>. Acesso em: 07 maio 2011.

RODRIGUES JR., Oswaldo. M.; COSTA, Moacyr; SESSA, Sidnei R. Di. A opinião do ginecologista sobre a homossexualidade e a bissexualidade. *In*: **Sexus: Estudo multidisciplinar da sexualidade humana**. Rio de Janeiro, v. 2, n.3, 1990.

RODRIGUES JR., Oswaldo. M. **Objeto do desejo, das variações sexuais, perversões e desvios**. São Paulo: Iglu, 2000.

COLETIVA FEMINISTA DE SEXUALIDADE E SAÚDE. **Saúde das mulheres:** Experiência e prática do Coletivo Feminista Sexualidade e Saúde. São Paulo: Coletiva Feminista Sexualidade e Saúde, 2000.

1 – Graduanda em Antropologia pela Universidade de Brasília (UnB), estagiária do Núcleo de Estudos da Diversidade Sexual e de Gênero (NEDIG) da mesma instituição.
2- Graduanda em Antropologia pela Universidade de Brasília (UnB)

ADOLESCENTES MULTIPLICADORES DE INFORMAÇOES SOBRE AS DSTs NO ÂMBITO ESCOLAR

VOGEL, Greyceany Peixoto [1]
SILVA, Iaticara Oliveira da[2]

Eixo Temático: Corpo, gênero, sexualidade e saúde

Palavras-chave: adolescência, multiplicadores de informacao, DSTs/AIDS

Introdução

A vulnerabilidade das camadas jovens da população à infecção das DSTs se explica pela maior exposição a situações de risco, como as relações sexuais. A tendência a explorar o que é novo, potencialmente transgressor, a suscetibilidade às pressões grupais e a sensação de onipotência estão muitas vezes presentes nas ações dos jovens. Outros fatores que contribuem para essa vulnerabilidade são a pobreza, a violência, a ausência ou a deficiência dos serviços e programas de saúde e educação. É fundamental, portanto, o papel da escola como local privilegiado para o trabalho preventivo. A escola pode interferir positivamente, criando uma ligação mais estreita de comunicação fluente com a unidade de saúde mais próxima. Isso favorece a diminuição dos receios dos adolescentes em buscar orientação clínica, preventiva ou terapêutica.

Neste estudo propôs-se a alunos do 1° Ano do Ensino Médio realizar projetos educativos de maneira que esses jovens conseguissem assimilar com clareza as orientações educativas sobre a vida sexual e a problemática que são as DSTs e a AIDS de modo que, assim esclarecidos, os estudantes se tornassem multiplicadores de informação e tivessem uma visão positiva da sexualidade, desenvolvendo uma comunicação clara nas relações interpessoais.

METODOLOGIA

Este projeto realizou-se na Escola Estadual Duque de Caxias, localizada na Av. Pernambuco s/n°,Tabatinga-AM. Primeiramente, aplicou-se um teste - diagnostico para avaliar o conhecimento prévio dos discentes a respeito das DSTs e da AIDS. Após, trabalhamos com palestras e debates sobre a forma do uso de materiais de prevenção tais como camisinha (feminina e masculina), as principais características e sintomas das doenças sexualmente transmissíveis e da AIDS, complementando as informações com folders, slides e outros materiais

adquiridos junto a Secretaria Municipal de Saúde que complementaram as informações sobre transmissão e sintomas das DSTs.

Os estudantes foram desafiados a compartilhar os conhecimentos adquiridos durante a Feira de Ciências da Escola. Divididos em grupos desenvolveram metodologias diferentes juntamente com as professoras em sala de aula:

[1]

ALBÚM SERIADO - para realização desse álbum foi explicado que eles teriam que procurar informações e figuras para que pudesse explicitar as informações colhidas tanto na palestra quanto nas informações pesquisadas.

PALESTRA - os alunos foram instruídos a colher informações na Secretária Municipal de Saúde, Coordenação de DST/AIDS, onde puderam observar a incidência desses casos no município de Tabatinga, tendo a oportunidade de dialogar com pessoas que estavam em tratamento e com profissionais que não mediram esforços para ajudar a sanar suas duvidas, o grupo responsável montou uma aula expositiva com slides com as informações colhidas.

BALCÃO TIRA-DUVIDAS - o objetivo desse balcão era fazer com os adolescentes verbalizasse o conhecimento adquirido em contato direto com os demais colegas da escola. Os alunos do balcão apresentaram, ensinaram e debateram sobre os seguintes temas: DSTs e AIDS, vulnerabilidade, situações de risco, sexo seguro, solidariedade, preconceito e prevenção.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O teste- diagnostico demonstrou a falta de conhecimento dos alunos sobre as DSTs/AIDS indicando que o índice de informação era muito restrito a respeito do tema.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 2007) ressaltam a capacidade do aluno de pesquisar, de buscar informações e selecioná-las, além da capacidade de aprender, criar, formular, ao invés de um simples exercício de memorização, o aluno deve ser capaz de formular questões, diagnosticar e propor soluções para problemas reais em sociedade.

Ao se apresentarem na Feira de Ciências eles demonstraram estar muito confiantes, sendo observados durante a Palestra apresentada por eles. A proposta foi oferecer um material educativo com uma linguagem fácil e compreensível que permitissem um melhor entendimento para os adolescentes da mesma idade aos assuntos relacionados à sexualidade humana, desde o ato sexual, passando pela gravidez da mãe, nascimento, crescimento, descobertas do amor e do sexo,

[1] Graduanda em Biologia pela Universidade do Estado do Amazonas.
2 Professora MSc. Orientadora, Curso de Licenciatura em Biologia, Centro de Estudos Superiores de Tabatinga - Universidade do Estado do Amazonas.

DST/Aids e prevenção. Houve uma boa repercussão muito grande após a palestra e os estudantes conseguiram esclarecer duvidas e interagir com os demais adolescentes de forma satisfatória.

Estimamos que cerca de 100 pessoas foram atendidas no balcão- tira- dúvidas sendo que as principais questões levantadas foram: 1. Se já havia cura para o HIV/AIDS; 2. Se o portador de HIV/AIDS mesmo tomando os medicamentos corretos, poderia ter relação sem camisinha e sua parceira não ser contaminada; 3. O modo correto do uso da camisinha (masculina feminina); 4. Qual a possibilidade de ter relação sexual com algum portador de DSTs e não se contaminar; 5. Se beijar realmente não pega HIV/AIDS; 6. Qual a possibilidade de uma portadora de DSTs engravidar e não contaminar o bebê; 7. Os meios de contagio das DSTs. Dessa forma verificou-se que o balcão alem de tirar dúvidas serviu para orientar e repassar informações.

Proporcionalmente, o álbum seriado foi o veículo que menos chamou atenção na Feira de Ciências. Apesar de notarmos que as chocantes imagens das características das diferentes DSTs escolhidas pelos alunos chamassem a atenção, não houve maior interação entre os demais adolescentes e este veiculo de informação.

CONCLUSÃO

O Projeto mostrou que a educação sexual possui uma grande disponibilidade de agregação entre a escola e os adolescentes. A maneira mais visível de vivenciar está situação é a intensidade com que são abordados os modelos educativos, que têm como finalidade identificar comportamentos de risco e, como objetivo, a mudança de comportamento, centralizadas no indivíduo. As práticas decorrentes compreendem o processo saúde-doença reiterando as possibilidades de diálogo que são condicionantes de uma estratégia de prevenção que se pretenda promover.

Nossos resultados indicam que os adolescentes podem ser multiplicadores de informações muito satisfatórias na medida em que além de transmitir corretamente o conhecimento obtido souberam interagir de modo claro e prático com os visitantes da Feira de Ciências havendo uma socialização satisfatória durante e após a aplicação das diferentes metodologias. .

Referências:

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Ensino médio/Ministério da Educação, Secretária de Educação e Tecnologia. Brasília: MEC, 2007.

ANÁLISE DE FATORES DE RISCO ASSOCIADOS AO USO DE PRESERVATIVO E DA PÍLULA

ALVES, Barbara da Silva[1,4]
AMARAL, Suélen Cavalheiro[1,4]
TEIXEIRA, Lisiane Ortiz[2,4]
JARDIM, Fabiana Finger[2,4]
HORA, Vanusa Pousada da[3,4]
MARTINEZ, Ana Maria Barral de[3,4]

Eixo Temático: Corpo, gênero, sexualidade e saúde.
Palavras-chave: camisinha, fatores de risco e pílula.

Ainda hoje vemos o grande número de pessoas que não usam preservativo para prevenção de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs). Uma das causas desse problema pode estar na ideia de que os homens ainda estão em uma situação de poder em relação às mulheres, submetendo- as a regras e tabus que controlam e reprimem suas vidas, em especial, suas vivências de sexualidade e de reprodução (PRATES *et al*, 2008). Os argumentos de desconforto e limitação do prazer usado pelos homens sugerem que no campo dos prazeres sexuais há uma forte pressão masculina para a priorização dos seus desejos (PRATES *et al*, 2008).

A pílula é uma opção para casais que não usam preservativo, porém, os benefícios desse método contraceptivo não o superam. Esses possuem quantidades e doses de medicamentos e hormônios que podem modificar o corpo feminino. Além disso, só são eficazes para o planejamento familiar, não garantindo a prevenção de DSTs, as quais podem causar infertilidade, dor, desconforto e constrangimento pelo fato de ainda ser uma forma de preconceito.

Um fator que pode influenciar o uso de preservativo ou pílula é o nível de informação que está disponível na escola. Quanto menor o nível de instrução acredita-se que menor é o conhecimento que existe para o uso desses métodos. Portanto, vale ressaltar que são necessárias melhores campanhas para que se conheçam todas as funções do uso da camisinha(DUSMAN *et al*, 2009). Entretanto, o uso de preservativo e pílula não está apenas

[1]Discente em Ciências Biológicas;
[2]Discente do Mestrado em Ciências da Saúde;
[3]Docente;
[4]Laboratório de Biologia Molecular, Faculdade de Medicina, FURG; Rio Grande, RS, Brasil. (alvesnatasha@hotmail.com)

relacionado com o conhecimento acerca desses. Há muitos fatores que influenciam no uso, como por exemplo, a disponibilidade financeira para aquisição desses métodos. Segundo Hardy *et. al.* (1991), mais de 95% das mulheres compram a pílula na farmácia, com isso, há um gasto financeiro para a aquisição. No entanto, os preservativos são dados em unidades básica de

saúde, não provocando esses gastos. Assim, espera-se que sejam mais usados que a pílula. Portanto, vale fornecer, por meio da escola, dos meios de comunicação e outros, informações coerentes com relação ao conceito de métodos contraceptivos e de prevenção de DST (DUSMAN *et al*, 2009).

O objetivo desse estudo foi verificar qual método contraceptivo as mulheres atendidas no Hospital Universitário Dr. Miguel Riet Corrêa Jr.– FURG de Rio Grande - RS utilizam e quais os fatores de risco que estão associados. O estudo foi realizado por meio de um questionário auto-aplicado respondido por 100 mulheres atendidas entre os períodos de abril de 2010 a março de 2011. Todas concordaram em assinar um termo de consentimento livre e esclarecido. O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Área da Saúde - FURG (CEPAS) (n° 2533/7-74).

A média de idade obtida foi de 27, 58 anos (± 9,6 anos). A média da renda foi de R$ 1092, 16 reais e da escolaridade de 7,99 anos de estudo. Quarenta e cinco mulheres (46,9%) afirmaram usar pílula e 30 (31,3%) usam preservativos, além de 25 (21,8%) que usam outros métodos. Entre as participantes que afirmaram já ter tido ou tem alguma DST, 33 (35,1%) delas, responderam que sim. Nas mulheres que usam pílula, a média de escolaridade foi de 8,34 anos, a renda mensal de R$ 1129,97 reais e a idade foi de 25, 57 anos. Já nas mulheres que usam camisinha, a média de escolaridade foi 8,07 anos, renda mensal de R$ 1240,30 reais e idade de 25,73 anos. Portanto, conclui-se que não houve diferença entre os grupos para escolaridade (*p=0,48*), renda (*p=0,62*), e idade (*p=0, 839*). Das mulheres que usam pílula, 11 (50%) admitiram ter alguma DST (*p=0,03*), sendo esse um dado significativo. Isso pode ser explicado porque além da pílula não ser um método que barre a entrada de microorganismos no corpo, acredita-se que seus hormônios interferem no sistema imune da mulher e aumentam assim a probabilidade de se adquirir uma DST. Apesar de não ter sido encontrado uma associação significativa entre o uso de camisinha e DSTs, das 33 mulheres que tem DSTs, 23 (69,7%) delas não usam camisinha (*p=0,93*), ressaltando desta forma a importância do uso da mesma na prevenção das DST. Dado ao pequeno número amostral, algumas relações não foram estabelecidas de forma significativa e dessa forma não se pode inferir os fatores de risco associados ao uso de preservativo e da pílula nesta população amostral**.**

Referências:

Düsman E.; Góis K.S.; Penna L.M.C.; Camargo T.; Gomes E.M.V.; Guhur M.L.P. Conhecimentos e atitudes dos adolescentes da cidade de Maringá- PR a respeito de doenças sexualmente transmissíveis e métodos anticoncepcionais. **Revista de Saúde e Biologia**, Campo Mourão, v. 4, n.1, p. 12-20, jan.jun. 2009.

Hardy E.E.; Moraes T.M.; Faúndes A.; Vera S.; Pinotti J.A. Adequação do uso de pílula anticoncepcional entre mulheres unidas. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v.25, n.2, p. 96-102, 1991.

Prates C. S.; Abib G.M.C.; Oliveira D.L.L.C. Poder de gênero, pobreza e anticoncepção: vivências de multíparas. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, v.29, n.4, p. 604-611, dez. 2008.

ANTECIPAÇÃO TERAPÊUTICA DA GESTAÇÃO DE FETO ANENCÉFALO À LUZ DOS PRINCÍPIOS DA AUTONOMIA DA VONTADE, DA DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA E DO DIREITO À SAÚDE.

AMARAL, Daiane Acosta[1]
SOUZA, David Silva de[2]

Eixo Temático: Corpo, gênero, sexualidade e saúde.

Palavras-chaves: gestação – anencefalia – princípios - saúde

Na ocorrência de anencefalia, por se tratar de anomalia biológica complexa que envolve uma série de aspectos tutelados pelo Direito, apresentam-se diversas vertentes jurídicas com o escopo de solucionar tal problemática. Embora neste particular haja inúmeras teorias que procuram resolver a situação vivida pela gestante, carece ainda o mundo jurídico de um posicionamento decisivo a respeito tão delicada questão.

Em tais casos, o fator psicológico casos é incomensurável, pois é uma dádiva para uma mulher ser mãe, e é frustrante ter conhecimento que o seu filho tão esperado terá no máximo horas de vida. Daí surge o questionamento de abortar e sentir a dor antecipada? Ou esperar a gestação completar-se e haver um apego ou frustração maior?

Este trabalho procura demonstrar que na incidência de gravidez de feto anencéfalo, por não estar tipificado penalmente e por revelar a colisão de direitos fundamentais, fazem-se necessárias a interpretação conforme a Constituição e a aplicação do principio da proporcionalidade nas disposições penais pertinentes, para que a final se conclua ser desnecessária a autorização para a antecipação terapêutica do parto.

O princípio da autonomia da vontade aponta para a liberdade do indivíduo, priorizando suas decisões quando elas não colocam em risco a vida de outros e não impedem outros de decidirem autonomamente. Ademais a autonomia não significa a liberdade que um indivíduo tem de ser uma lei para si mesmo, e sim, refere-se na obediência do indivíduo à lei da razão, que ele encontra em si mesmo como um ser racional.

[1] Universidade Federal do Rio Grande; e-mail: daia_acostamaral@hotmail.com
[2] Universidade Federal do Rio Grande; e-mail: david_souza_21@hotmail.com

Em seu art. 1º, III, a CF consagra como um dos seus fundamentos o princípio da dignidade da pessoa humana. Reconhecer o princípio da dignidade da pessoa humana pressupõe que se respeite a esfera de autodeterminação dos indivíduos, que devem ter o poder de tornar as decisões primordiais sobre suas próprias vidas e de manter um comportamento conexo com elas. Assim, cada pessoa é um agente moral dotado de razão, com capacidade de decidir o que é bom ou não para si, traçar planos de vida e realizar escolhas existenciais, em suma, guiar-se de acordo com sua vontade.

A saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação (CF, art. 196), sendo de relevância pública as ações e serviços de saúde. Cabe ao Poder Público dispor, nos termos da lei, sobre sua regulamentação, fiscalização e controle, devendo a execução ser procedida diretamente ou por meio de terceiros e, também, por pessoa física ou jurídica de direito privado (CF, art. 197).

Vale salientar que não se faz necessária a autorização judicial para a realização da interrupção gestacional em caso de gravidez de feto anencéfalo, pois a gestante não precisa de uma autorização para praticar algo que não está proibido, ou seja, que não incorre em tipificação penal.

É sabido que nenhum direito é absoluto, inclusive o direito à vida, razão pela qual é perfeitamente admissível a interrupção gestacional no caso de gravidez de feto anencéfalo, para preservar a vida digna da gestante. Por se tratar tal hipótese de uma intervenção estritamente terapêutica, o Estado não deve ter influência nesta celeuma, visto que, devem prevalecer a interpretação conforme a Constituição e o princípio da proporcionalidade, no caso de gravidez de feto anencéfalo, os direitos individuais da mulher em escolher pelo prosseguimento de gestação ou interrupção.

Assim, não seria preciso criar hipótese nova de permissão do aborto, além das já existentes em nossa legislação penal, mas interpretá-la conforme a Constituição, à luz dos princípios da dignidade da pessoa humana, liberdade e autonomia da vontade, além do fundamental direito à saúde.

Referências:

ÁVILA, Humberto. *Teoria dos princípios. Da definição à aplicação dos princípios jurídicos*. 3 ed. São Paulo: Malheiros, 2003

BARROS, Suzana de Toledo. *O princípio da proporcionalidade e o controle de constitucionalidade das leis restritivas de direitos fundamentais.* Brasília: Brasília jurídica, 1996.

CANOTILHO, Jose Joaquim Gomes. *Direito constitucional e teoria da constituição*. 2.ed. Coimbra: Almedina, 1998

CRETELLA JÚNIOR, José. *Comentários à Constituição Brasileira de 1988*. vol. I, art. 1º a 5º, LXVII. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1988, p. 182/183.

CROCE, Delton, JÚNIOR, Delton Croce. *Manual de Medicina Legal*. 5ed. Saraiva. 2007
DINIZ, Maria Helena. *O estado atual do Biodireito*. 2ed. Aum e atual. De acordo com o novo código civil. São Paulo. Saraiva. 2002.

FABRIZ, Daury César. *Bioética e direitos fundamentais: a desconstituição como paradigma ao biodireito*. Belo Horizonte. Mandamentos. 2003.

MORAES, Alexandre de. *Direito Constitucional*. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

_____. *Direitos humanos fundamentais*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1998.

RAÓ, Vicente. *O direito e a vida dos direitos*. São Paulo: Max Limonad, 1952.

SARLET, Ingo Wolfgang. *Dignidade da pessoa humana e dos direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988.* Porto Alegre: Livraria do Advogado. 2001.

PESSINI, L. BARCHIFONTAIN, C. de P. *Problemas atuais de Bioética.* São Paulo, Loyola/ Faculdades Integradas. São Camilo. 1997.

AUTOESTIMA E AUTOIMAGEM: O SENTIR E O PENSAR DA MULHER APÓS A ESTOMIZAÇÃO

GOMES, Giovana Calcagno[1]
PIZARRO, Aline da Rosa[2]
MADRUGA, Amália Pereira[2]
CASTRO, Elisandra Silva de[2]
BITENCOURT, Patrícia Peres[2]
Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

Eixo temático: Corpo, gênero, sexualidade e saúde

Palavras chave: Estomia. Autoimagem. Autoestima. Enfermagem.

INTRODUÇÃO

Todo ser humano constrói, ao longo de sua vida, uma imagem de seu próprio corpo, que se ajusta aos costumes, ao ambiente em que vive, enfim, que atende as suas necessidades para se sentir situado em seu próprio mundo (SILVA, SHIMIZU, 2006). Os sentimentos e atitudes relacionadas à imagem corporal formam um conceito de corpo que são fundamentais para uma vida social saudável.

Quando ocorre uma estomia a mulher passa a conviver com diversas alterações em seu processo de viver, que vão desde a alteração da fisiologia gastrintestinal até da auto-imagem. Esta é definida, como sendo o modo como nós nos sentimos e pensamos sobre o nosso corpo e a nossa aparência corporal. Como a estomia altera a imagem corporal de seus portadores há uma preocupação maior por parte destes em manter secreta sua condição, pois vivemos em uma sociedade em que a preocupação crescente com a imagem é um fator que leva as pessoas a cada vez mais desejarem melhorar o que não lhes agrada fisicamente, ou seja, ocultar ou reparar o que não é considerado adequado ao padrão de beleza.

Os sentimentos e atitudes relacionadas à imagem corporal formam um conceito de corpo que são fundamentais para uma vida social saudável. A mulher estomizada que percebe sua imagem de modo negativo consequentemente terá diminuição da auto-estima e da percepção da atração sexual o que interferirá ao nível das suas relações interpessoais sendo comum que, após a cirurgia, passe a evitar os outros, inclusive seu parceiro.

[1] Dra. Em Enfermagem. Docente da Escola de Enfermagem da Universidade Federal do Rio Grande. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Enfermagem e Saúde da Criança e do Adolescente – GEPESCA/ FURG.
[2] Acadêmica da oitava série do Curso de Enfermagem da FURG

Frente ao processo de estomização sua portadora pode apresentar dificuldade de aceitação da doença e da perda de prazer em atividades anteriormente valorizadas, trazendo alterações na vida sexual da pessoa, resultando na diminuição ou perda da libido e, por vezes, impotência, relacionadas com o constrangimento ao se despir em frente ao seu parceiro bem como preocupações relacionadas com a eliminação de odores e fezes, ou deslocamento da bolsa durante a relação sexual. Assim, a questão que norteia este estudo é: Como a estomização afeta a auto-imagem e a auto-estima de mulheres portadoras de estomias?

A partir desta, o objetivo foi investigar como a estomização interfere na autoimagem e na autoestima de mulheres portadoras de estomias cadastradas em um Serviço de Estomaterapia de um hospital do interior do Rio Grande do Sul. Acreditamos que os conhecimentos gerados neste estudo poderão contribuir para que os profissionais da saúde que atuam junto a essas mulheres possam auxilia-lás a vivenciar a sua sexualidade de forma mais harmônica e satisfatória.

METODOLOGIA

Esta proposta caracterizou-se por uma pesquisa com abordagem qualitativa, realizado no primeiro semestre de 2010 no domícilio de dez clientes estomizadas cadastradas no Serviço de Estomaterapia de um hospital universitário do interior do Rio Grande do Sul. A coleta de dados foi realizada através de entrevistas semiestruturadas e os dados foram analisados segundo a proposta de Análise de Conteúdo de Bardin (1977).

Foi respeitada a Resolução 196/96 que rege as pesquisas com seres humanos. O projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande – FURG (CEPAS/ FURG) (BRASIL, 1996) recebendo parecer favorável sob n° 23116.002122/2010-19.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados gerou três categorias, porém apresentaremos apenas a categoria: Autoestima e autoimagem após a estomização.

Autoestima e autoimagem após a estomização

Verificou-se que as mulhreres após a estomização ficam abaladas devido à presença do estoma, a perda do estatus social, as dificuldades na própria aceitação e no processo de adaptação, pois se deparam com uma nova condição e modo de viver e se relacionar no

[1] Dra. Em Enfermagem. Docente da Escola de Enfermagem da Universidade Federal do Rio Grande. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Enfermagem e Saúde da Criança e do Adolescente – GEPESCA/ FURG.
[2] Acadêmica da oitava série do Curso de Enfermagem da FURG

mundo. A presença da bolsa coletora pode ser identificada como símbolo de poluição e sujeira, representando uma invasão física e sexual. Muitas apresentam dificuldades de olhar para seu estoma ou olhar-se no espelho e reconhecer-se como portador de estomia.

Segundo Barbutti, Silva, Abreu (2008) a alteração na auto-imagem ocasionada pela presença da bolsa coletora de fezes e ou urina aderida ao abdômen pode sere interpretada por seus portadores como portador de um corpo alterado, desviado dos padrões sociais vigentes na dimensão intra-psíquica. A imagem corporal é um dos componentes fundamentais da identificação dos seres.

Quando é alterada em conseqüência da mutilação do corpo, no caso por uma estomia, o paciente ostomizado pode passar estranhar a si próprio, apresentando desestruturação do seu "eu", pois é através da imagem corporal que o indivíduo mantém um equilíbrio interno enquanto interage com o mund. A modificação desta pode influenciar suas habilidades laborativas e seu desempenho social. Neste caso, o portador de estomias necessita de auxílio para reconstruir seu auto-conceito e auto-estima de forma a reconstruir sei viver, após a cirurgia, de forma harmônica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo evidencia que a alteração no corpo causada por uma estomia faz com que mulheres portadoras sintam-se "estigmatizadas" tendo suas relações sociais e afetivas afetadas interferindo na sua autoimagem e na autoestima. A partir dessas alterações as mulheres portadoras de estomias necessitam de auxílio dos profissionais da saúde que lhes orientem quanto à formulação de estratégias que visem à reconstrução da auto-imagem e da auto-estima de forma que obtenham prazer em viver reconstruindo seu "eu".

Referências:

SILVA, A.L; SHIMIZU, H.E. O significado da mudança no modo de vida da pessoa com estomia intestinal definitiva. **Rev Latino-am Enfermagem,** 2006 julho-agosto; v. 14, n.4, p. 483-90.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edição 70; 1977.

BARBUTTI R.C.S; SILVA M.C.P;ABREU M.A.L. Ostomia, uma dificil adaptação. **Rev. SBPH** dez.2008,vol.11, n.2, p.27-29.

[1] Dra. Em Enfermagem. Docente da Escola de Enfermagem da Universidade Federal do Rio Grande. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Enfermagem e Saúde da Criança e do Adolescente – GEPESCA/ FURG.
[2] Acadêmica da oitava série do Curso de Enfermagem da FURG

"BENDITO O FRUTO": RELATO DA EXPERIÊNCIA DE UM MEDIADOR HOMEM EM UM GRUPO DE MULHERES

CORRÊA, Guilherme – UFSM
ROSO, Adriane – UFSM
ANGONESE, Mônica – UFSM

Eixo Temático: 04. Corpo, gênero, sexualidade e saúde

Palavras-chave: Psicologia Social; Oficinas; Gênero

Poucos parecem ser os estudos, no campo da psicologia, que se preocupam com o sexo do coordenador/mediador/facilitador de grupos compostos por mulheres. De acordo com Villela (1996) e até mesmo com o senso comum, a presença de um homem pode ser constrangedora e atrapalhar um momento em que as mulheres possam estar compartilhando aspectos de sua intimidade. Em relação a este aspecto, presente também na atuação do profissional de psicologia, pretendemos neste trabalho relatar e discutir teoricamente a experiência de um mediador[1] homem em um grupo de empoderamento com mulheres. Pretendemos indicar tanto aspectos positivos quanto negativos que foram observados no decorrer do processo de mediação de um grupo de empoderamento. Entendemos que a reflexão sobre o papel dos mediadores de grupos é uma constante em todos os referenciais teóricos, independente da concepção de grupo que se trate. Mas a questão aqui se refere explicitamente a uma concepção de sujeito como um ser construído social e historicamente através das relações sociais estabelecidas (ANDALÓ, 2001), portanto nos baseamos nos pressupostos da psicologia social crítica, que tem por função provocar reflexão, problematizar o naturalizado, levantar as dúvidas, denunciar contradições e, desta forma, ajudar os sujeitos a encontrar suas respostas e construir o próprio crescimento (ANDALÓ, 2001; GUARESCHI & BIZ, 2005). Trata-se de um recorte do Projeto de Extensão intitulado "Direitos sexuais e reprodutivos: Conversando sobre saúde" do Grupo de Pesquisa "Saúde, Minorias Sociais e Comunicação", vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Na segunda edição do projeto, ocorrido no ano de 2010, contamos com a mediação de um psicólogo e uma acadêmica de psicologia, além de uma

[1] Optamos pela denominação de "mediador" ao invés de coordenador, pois acreditamos que não se pode "coordenar" um processo de empoderamento, apenas mediar a comunicação dialógica.

observadora. As oficinas aconteceram de junho a outubro, semanalmente, com duração de uma hora cada encontro, na Clínica de Estudos e Intervenções em Psicologia, e tinham por objetivo possibilitar um espaço de discussão e reflexão acerca de temas relativos aos direitos sexuais e reprodutivos. Nos grupos de empoderamento utiliza-se a estratégia de oficinas (workshop), as quais são caracterizadas como uma prática de intervenção psicossocial em contexto pedagógico, clínico comunitário ou de política social.. Assim, em um espaço feminino, um grupo para mulheres, havia a presença de um homem na mediação. De acordo com Villela (1996), na maioria das vezes uma oficina para mulheres não pode ser coordenada por homens, pois a autora afirma que as mulheres sentem-se constragidas de falar de suas intimidades na presença de homens e, muitas vezes, não costumam conversar com pessoas do sexo masculino, pois estes não entenderiam bem os problemas das mulheres. Sem intencionar negar a possibilidade de constrangimento, entendemos que a presença de um mediador do sexo masculino poderia servir como um disparador para questões que necessitassem ser elaboradas pelas participantes, quase como um "treino", onde estas poderiam estar se habituando a conversar sobre determinados temas na presença de um homem, para então poderem dialogar com os homens com quem se relacionam. Esta escolha se justifica ainda pelas diferenças dos papéis entre homens e mulheres na sociedade, que segundo Soares e Carvalho (2003), foram e são construídos e consolidados através da história, constituindo padrões de comportamento que se modificam de tempos em tempos, em maior ou menor escala. Dessa forma, o papel de um mediador do sexo masculino, neste contexto, pode servir para instigar as participantes e para que estas pudessem experienciar discussões que comumente são consideradas tabus, tais como sexualidade, poder de decisão da mulher e responsabilidades com a família. De fato, em determinados momentos, como quando se iriam tratar temas ligados à sexualidade, as participantes tinham dificuldades em se expressar. Este aspecto nos remete a questão da transferência, pois como salienta Emílio (2003), as manifestações transferenciais são inevitáveis em qualquer processo grupal. "Isto quer dizer que os membros do grupo tendem a reviver, junto à pessoa do terapeuta, do coordenador [no nosso caso do mediador] e de seus pares sentimentos vivenciados no passado em relação a outras figuras" (p.274). Conforme foram as relações com a figura masculina, a questão transferencial pode significar uma vantagem e ou uma desvantagem. Pode ser dita como desvantajosa a presença do psicólogo nos casos em que as participantes se mostraram constrangidas com a presença do homem, como se quisessem excluí-lo da conversa de mulher (conversa esta em que

têm coragem de dizer o que esperam de um homem, como se sentem e como queriam que fosse, o que não costumam conseguir diante de seus companheiros). Ou seja, as mulheres têm dificuldade de dialogar com seus companheiros e parecem ter "transferido" isso para a figura do mediador, a quem se dirigiam menos do que à mediadora. Outro momento importante foi quando as integrantes falaram de um homem ideal e de como este homem devia ser, situação em que pediram que o mediador "tapasse os ouvidos". A expressão das mulheres pode remeter à revelação de um desejo que não pode, normalmente, ser declarado, seja por falta de espaço e tomada de posição para a mulher falar, seja por falta de um homem disposto a escutar. Interpretamos o mediador "não poder ouvir" no espaço grupal como uma reverberação da impossibilidade de comunicação no espaço privado (lar). Particularmente interessantes foram os momentos em que as participantes se dirigiam ao mediador como "bendito o fruto", fazendo uma alusão bíblica ao único participante do sexo masculino. Estes comentários poderiam indicar o início de um sentimento de empoderamento das participantes em relação a uma figura do sexo masculino, que por estar em minoria no grupo, não representaria uma figura de dominação ou ameaça. Enfim, a figura masculina do terapeuta parece ter gerado algum desconforto nas mulheres de modo que elas se sentiram constrangidas para falar de temas tabus, como sexualidade, aborto, etc. Entretanto, considera-se, apesar disso, ter sido vantajoso o constante encontro das mulheres com a figura masculina presente nas oficinas, na medida em que isto exigiu das mulheres um posicionamento frente a um homem, a tentativa de falar com este, a possibilidade de dizerem o que queriam na presença de uma pessoa do sexo oposto e ser escutadas.

Referências:

ANDALÓ, Carmen Silvia de Arruda. O papel de coordenador de grupos. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 12, n. 1, 2001

EMÍLIO, S. A. Grupos breves em clínica-escola. In: FERNANDES, W. J., SVARTMAN, B. & FERNANDES, B. S. **Grupos e configurações vinculares**, p.269-280. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GUARESCHI, P. & BIZ, O. (Orgs.). **Mídia & Democracia**. Porto Alegre: Evangraf, 2005.

SOARES, J. S. & CARVALHO, A.M. Mulher e mãe, "novos papéis", velhas exigências: experiência de psicoterapia breve grupal. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 8, n. spe, 2003.

VILLELA, W. **Oficinas de sexo mais seguro para mulheres: abordagens metodológicas e de avaliação.** São Paulo: NEPAIDS, 1996.

COMPORTAMENTO SEXUAL E CONHECIMENTO SOBRE CONTRACEPTIVOS ENTRE ADOLESCENTES NO MUNICÍPIO DE TABATINGA-AM.

SILVA, Antonio Ribeiro da[1]
SILVA, Iatiçara Oliveira da[2]

Eixo Temático: Corpo, gênero, sexualidade e saúde.

Palavras-chave: adolescência, comportamento sexual, contraceptivos

INTRODUÇÃO

Mesmo diante das novas tecnologias e métodos contraceptivos ainda existe em nosso país muita gravidez precoce. A cidade de Tabatinga é um reflexo do imenso Brasil; nossas crianças estão carregadas de informações desordenadas que desvirtuam a realidade. Segundo Lay-Ang (2010, p.2), *para muitos destes jovens, não há perspectiva no futuro, não há planos de vida. Somado a isso, a falta de orientação sexual e de informações pertinentes, a mídia que passa aos jovens a intenção de sensualidade, libido, beleza e liberdade sexual, além da comum fase de fazer tudo por impulso, sem pensar nas consequências, aumenta ainda mais a incidência de gestação juvenil*. O desconhecimento sobre os métodos contraceptivos levam muitas adolescentes a terem complicação de saúde ou até mesmo uma gravidez indesejada.

Observando a grande incidência de adolescentes grávidas em nossa cidade, nos propomos a estudar o comportamento sexual de nossos jovens de modo que esses dados possam auxiliar na confecção de políticas publicas mais eficazes voltadas a esse publico e a essa problemática em nossa cidade.

MATERIAL E MÉTODOS

O presente trabalho foi realizado com 320 alunos do 9º ano da Escola Estadual Conceição Xavier de Alencar, cidade de Tabatinga-Amazonas, com idades entre 13 e 18 anos.

[1] Graduando em Biologia pela Universidade do Estado do Amazonas, e-mail: ards.bio@uea.edu.br.

[2] Professora MSc. Orientadora, Curso de Licenciatura em Biologia, Centro de Estudos Superiores de Tabatinga - Universidade do Estado do Amazonas.

Utilizamos questionários com questões abertas e fechas para averiguar o comportamento sexual desses adolescentes assim como seu conhecimento sobre métodos contraceptivos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Verificamos que a idade da primeira relação sexual das adolescentes em 17% dos casos foi aos 13 anos, em 66% entre 14 - 15 anos, e em outros 17% aos 16 anos. Quanto aos adolescentes, 14% alegaram ter menos de 11 anos quando da primeira relação, 28% tinham 11 – 12 anos, 14% tinham 13 anos, 30% tinham 15 anos, e 14% tinham 16 anos.

Quanto à freqüência sexual mensal dos adolescentes entrevistados 70% dos meninos alegaram fazer sexo duas vezes por mês. Vinte por cento dos meninos admitiu não ter nenhuma relação sexual por mês. E 10% dos meninos disseram ter mais de 10 relações sexuais por mês. Cinquenta e quatro por cento das meninas admitiram ter duas relações sexuais por mês. Trinta e dois por cento disseram ter cinco relações sexuais por mês e 14% alegaram ter mais de dez relações sexuais por mês.

Estudo recente da Organização Mundial da Saúde (OMS) revela que 22% dos adolescentes iniciam a atividade sexual aos 15 anos de idade. A informação consta da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE) 2009. O mesmo estudo apontou que a iniciação sexual precoce está associada ao não uso, ou uso inadequado de preservativos e suas consequências (gravidez precoce, DST/Aids). (Eva, 2010, p.1)

Borges (2005) realizando uma pesquisa em São Paulo verificou que a primeira relação sexual ocorreu em média aos 15,13 anos de idade. Não observando diferença estatisticamente significativa entre a idade média de início da vida sexual entre homens e mulheres (14,94 e 15,29 anos respectivamente).

Por tanto, nossos dados em Tabatinga mostram que os adolescentes estão começando a vida sexual mais cedo que as adolescentes. Sendo que as meninas têm a média muito próxima do estudo realizado em São Paulo.

Nossos dados mostram que existem muitos conceitos equivocados, como por exemplo, a maioria das entrevistadas afirmou que o período fértil é na época da menstruação. Constatamos que ainda é grande a falta de informações dos adolescentes masculinos e femininos sobre os métodos contraceptivos e os cuidados que se devem ter quando se tem uma vida sexual ativa.

Constatamos ainda, que apesar dessas deficiências, as meninas têm uma melhor formação e conhecimento sobre os métodos contraceptivos e sua utilização que os meninos, embora a escola não tenha sido a responsável pelos conhecimentos adquiridos. Indicando que as meninas conhecem e utilizam em maior escala os métodos anticoncepcionais e preventivos.

Chama a atenção o fato de a maioria das meninas utilizarem como acesso ao conhecimento dos métodos contraceptivos a televisão, enquanto os meninos afirmam usar como fonte de esclarecimento revistas.

Altmann (2009, p. 309), ressalta que *a escola assume a tarefa de tentar evitar a ocorrência de gravidez entre adolescentes e, para isto, mostra os métodos de prevenção, buscando conscientizá-los de que a adolescência não é um período adequado para se tornar mãe ou pai. Uma das questões da prova elaborada pela professora perguntava aos/às estudantes o que se deve fazer para se prevenir de uma gravidez precoce. Com exceção de duas, todas as outras respostas foram consideradas corretas, tendo sido mencionado principalmente o uso da camisinha e, em alguns casos, também outros anticoncepcionais, como pílula, DIU, diafragma ou gel espermicida.*

Todos sabem que adolescência é uma fase de descoberta sexual. Fase essa que vai até a transição para a vida adulta e estes precisam de um acompanhamento correto. A maioria dos adolescentes conhece o preservativo, mas não conhecem outros métodos contraceptivos. Sendo a camisinha o principal método contraceptivo usado por nossos adolescentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos que a escola não possui um planejamento para trabalhar o assunto como tema transversal e nem existe uma disciplina especifica que aborde o tema da relação sexual e prevenção ou métodos contraceptivos.

A alta incidência de estudantes grávidas nos corredores de nossa escola demonstra a necessidade de uma maior atenção por parte da família, da escola e do poder publico sobre o tema.

Nossos resultados indicam que nossos adolescentes estão começando a vida sexual muito precocemente e a iniciação sexual não tem acompanhamento por parte da família ou da escola. Alem disso, suas principais fontes de informação (TV e revistas) denotam o abandono em que esses jovens se encontram quando o assunto é prevenção e iniciação sexual.

Referências:

ALTMANN, Helena. **Orientação sexual em uma escola:** Recortes de Corpos e de gênero. Rio de Janeiro: Programa de Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidade e Saúde/IMS/UERJ, 2009.

BORGES, Ana Luiza Vilela; SCHOR, Néia. **Início da vida sexual na adolescência e relações de gênero:** um estudo transversal em São Paulo, Brasil, 2002. Rio de Janeiro: Caderno da Saúde Pública, 2005.

EVA, Adriana. **22% dos Adolescentes iniciam vida Sexual aos 15 Anos, diz Estudo da OMS**. Disponível em: < http://adrianaeva.blogspot.com/2010/02/22-dos-adolescentes-iniciam-vida-sexual.html >. Acessado em: 14 de novembro de 2010.

LAY-ANG, Giorgia. **A Gravidez na Adolescência**. Disponível em: http://www.brasilescola.com/biologia/gravidez-adolescencia.htm Acessado em 10 de outubro de 2010.

COMUNIDADE EM PÉ DE PAZ: CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE NA AÇÃO EXTENSIONISTA

ECKERT, Eliane[1]
RITTA, Maurício[2]
SERPA, Franciele[3]
GAIGER, Paulo[4]

Eixo Temático: Corpo, gênero, sexualidade e saúde
Palavras-chave: Gênero; Comunidade; Extensão Universitária.

O subprojeto ***Comunidade em pé de paz*** está inserido no Projeto Quilombo das Artes, que é vinculado ao Programa Vizinhança da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da Universidade Federal de Pelotas – UFPel, sob coordenação dos professores Paulo Gaiger e Eleonora Santos. Conta com a participação de monitores dos cursos de Ciências Sociais, Dança e Pedagogia, com o apoio do Centro de Referência de Assistência Social – CRAS, onde as atividades são desenvolvidas.

O trabalho a ser relatado teve início no segundo semestre de 2010, como um projeto piloto. Tendo como público-alvo as mulheres do bairro Navegantes em extrema vulnerabilidade social, foram desenvolvidas atividades relacionadas aos temas corpo, gênero e sexualidade. Esta ação segue em 2011 e ampliou-se para os demais adultos da comunidade, em caráter permanente, estendendo sua abordagem aos temas das drogas, violência doméstica, doenças sexualmente transmissíveis (DST's), prevenção da gravidez precoce, direitos humanos, trabalho, auto-estima, identidade, qualidade de vida, desigualdade social, preconceito, educação, entre outras temáticas de interesse que surgiram ao longo dos encontros.

O projeto é desenvolvido através de intervenções semanais, utilizando-se de diferentes estratégias de mobilização, que envolvem: a) realização de dinâmicas de relaxamento e reflexão sobre o cotidiano e a realidade em que os participantes estão inseridos; b) explanação, exploração dos conhecimentos pré-existentes e mediação do debate sobre a temática escolhida anteriormente pelo grupo, com o auxílio de mecanismos audiovisuais; c) avaliação das atividades e escolha da temática seguinte. Buscamos utilizar uma metodologia

[1]Acadêmica do Curso de Pedagogia/FaE/UFPel. Bolsista PET/Educação. E-mail: ane.eckert@gmail.com
[2] Acadêmico do Curso de Ciências Sociais/ISP/UFPel. Bolsista PIBID. E-mail: maurícioritta@gmail.com
[3] Acadêmica do Curso de Dança-Licenciatura/Cearte/UFPel. Bolsista PROBEC. E-mail: serpa.dante@gmail.com
[4] Professor Adjunto do Departamento de Música e Artes Cênicas/UFPel. E-mail: paulogaiger@hotmail.com

aberta, problematizadora e de caráter coletivo, que provoque a participação de todos os presentes de maneira dinâmica e atrativa. Através destas ações almejamos problematizar o contexto de desigualdade e exclusão social da comunidade local; promover um espaço coletivo de debate, reflexão e troca de experiências.

Uma vez que esses assuntos ensejam dimensões simbólicas, sociais, econômicas, afetivas, psicológicas e culturais das relações humanas, há uma importância real na compreensão, fundamentação e tratamento adequado da temática. Louro afirma que:

> (...) sem a sexualidade não haveria curiosidade e sem curiosidade o ser humano não seria capaz de aprender. Tudo isso me leva a apostar que teorias e políticas voltadas, inicialmente, para a multiplicidade da sexualidade, dos gêneros e dos corpos possam contribuir para transformar nossos modos de pensar e de aprender, de conhecer e de estar no mundo em processos mais prazerosos, mais afetivos e mais intensos. (LOURO, 1998, p.32)

Também para GOELLNER (2003), o corpo constitui seus sentidos/significados onde se educa, porque diferentes marcas se incorporam, a partir de distintos processos educativos. Assim, a qualidade das relações vivenciadas pelo sujeito influenciará sua forma de relacionar-se, interpretar o mundo e reproduzir tais vivências.

Para o senso comum, parece óbvio que homens e mulheres tenham condutas e desempenhem papéis específicos e aceitáveis na sociedade. LOURO (2010) afirma que a sociedade parece admitir que aqueles que fogem a norma possam ser reeducados, reformados ou talvez devam ser relegados a um segundo plano, quando não são excluídos, ignorados ou punidos. FERREIRA (2006) lembra que as fronteiras entre as diferenças de gênero, vivências da sexualidade e expressão das mesmas por meio dos corpos estão sempre sendo atravessadas. Neste contexto, as atividades realizadas mostram-se de grande relevância para construção de um espaço reflexivo capaz de potencializar a curiosidade como instrumento de reconstrução dos saberes sobre corpo, gênero e sexualidade e a superação de preconceitos, proibições, constrangimentos e tabus cultivados implícita e explicitamente no senso comum.

Através deste projeto, foi possível contribuir para o fortalecimento da auto-estima e consciência de si e de suas ações na sociedade, fomentar o caráter participativo, crítico, consciente, mobilizador e multiplicador do grupo. E, quanto à formação como graduandos e extensionistas, *Comunidade em pé de paz* possibilitou-nos, desde o início, a aproximação e a troca de saberes com a comunidade do bairro Navegantes e com uma realidade ainda tão distante do universo acadêmico, possibilitando a reflexão sobre a responsabilidade da universidade em relação aos problemas sociais. Sabemos que ainda temos um longo percurso

para a consolidação do grupo, superação dos desafios e alcance dos objetivos propostos, pois a extensão universitária exige um processo de construção coletiva, dedicação, compromisso, continuidade e conscientização.

Referências:

FERREIRA, M. O. V. **Docentes, representações sobre relações de gênero e conseqüências sobre o cotidiano escolar.** In: SOARES, G. F; SILVA, M. R. S; RIBEIRO, P.R.C.(Org.). Corpo, Gênero e Sexualidade – Problematizando práticas educativas e culturais. Rio Grande: Ed. da FURG, 2006.

GOELLNER, S.V. **A produção cultural do corpo.** In: G.L. LOURO, (org.), Corpo, Gênero e Sexualidade - um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 28-40.

LOURO, G. L. **Gênero e sexualidade - as múltiplas "verdades" da contemporaneidade.** In: Regina Leite Garcia. (Org.). Diálogos Cotidianos. 1 ed. Rio de Janeiro, 2010, v. 01, p. 331-341.

_____. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis: 2ª ed. Vozes, 1998.

DESCONSTRUINDO A TRÍADE ENTRE "ATIVIDADE FÍSICA", "CORPO PERFEITO" E "SAÚDE"

SILVEIRA, Leani Severo[1]
COSTA, Tatiana Afonso da[2]
SILVEIRA, Raquel da[3]

Eixo Temático: Corpo, gênero, sexualidade e saúde.
Palavra chaves: Atividade física, Saúde, profissionais da saúde.

Introdução

O presente texto nasceu de uma experiência de estágio supervisionado do curso de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) realizado com uma equipe de uma Unidade Básica de Saúde da Família da cidade do Rio Grande composta por 12 profissionais da saúde, todas mulheres. A escolha do grupo se deu a partir da idéia de trabalhar com os atores do cuidado com a saúde, objetivando proporcionar a vivência de atividades físicas diversas. Para isso, foram realizadas 20 intervenções, que aconteciam diariamente no final da tarde.

A partir das intervenções e das falas das participantes, foi possível perceber a associação direta que as participantes faziam entre "praticar atividade física", ter um corpo próximo do padrão estético hegemônico e ser saudável. Com isso, objetivamos compreender a relação entre "atividade física", "corpo perfeito" e "saúde" a partir da intervenção realizada com uma equipe de saúde de uma Unidade Básica de Saúde da Família da cidade do Rio Grande.

Metodologia

Para alcançar o objetivo proposto, o presente estudo trata de um relato de experiência sobre a prática de estágio de educação física em atividades realizadas com a equipe de saúde de uma Unidade Básica de Saúde da Família da cidade do Rio Grande. Foram realizados 20 encontros com a finalidade de proporcionar à equipe a vivência de atividades físicas e discussões sobre a relação dessas atividades com o conceito de saúde. Após cada

[1] Aluna do curso de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande – FURG.
[2] Residente do Programa Multiprofissional da Saúde da Família – FURG.
[3] Professora do curso de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

encontro foi confeccionado um diário de campo que continha desde as atividades realizadas até as falas e percepções que tínhamos sobre a aula. Também foi realizado um questionário sobre as atividades desenvolvidas e a relação dessas com o cotidiano das participantes dos encontros.

Apontamentos do Campo

A intervenção aconteceu para as trabalhadoras que compõe a equipe da Estratégia de Saúde da Família-ESF (duas médicas, duas odontólogas, uma psicóloga, uma educadora física, três enfermeiras, uma assistente social, uma auxiliar de consultório dentário e duas técnicas de enfermagem), nos encontros foram realizadas atividades físicas variadas (alongamento, relaxamento, ginástica e atividades recreativas) as quais foram planejadas juntamente com a equipe.

No primeiro encontro percebemos uma expectativa da equipe frente a intervenção a ser realizada, através de falas como: "vou perder a barriga", "vou ficar mais bonita", "vou ficar mais magra", "não vou ter mais dor", "agora vai ter alguém cuidando da gente" e "agora vamos relaxar" que foram recorrentes durante os encontros. Percebemos que, apesar de estarmos trabalhando com profissionais da saúde, houve uma associação direta entre praticar atividade física, ter um corpo próximo do padrão estético hegemônico e ser saudável. Portanto, podemos ver em Gonçalves e Pires (1999) que

> mais grave, no conjunto desses equívocos, intencionais ou não, referentes à Saúde Coletiva e Atividade Física (SCAF), talvez seja, no entanto, aquele que indica a Atividade Física como instrumento mágico, um passaporte que, por si só ou no mínimo de forma prioritária, garantiria acesso ao mundo da Saúde. Trata-se de forma de negligenciar ordens de fatos tão ponderáveis como condição nutricional, de habitação, transporte, trabalho, e distribuição populacional da produção, para conferir à Atividade Física a centralidade da questão sanitária (p. 15 e 16).

A partir disso, notamos que os profissionais da saúde envolvidos nessa pesquisa acreditam que a atividade física tem uma ligação direta com a saúde, onde a prática de qualquer atividade é sinônimo de obtenção de saúde. Esse "passaporte" nos remete ao discurso que é seguidamente mostrado pela mídia, nos programas de televisão, nas academias, nas revistas e nas propagandas, as quais expõem mulheres com corpos sarados, e aparentemente em perfeita saúde. Atrás desse cenário de corpos perfeitos e saudáveis, temos uma redução do conceito de saúde que privilegia o corpo físico. Redução essa que também encontramos ao trabalhar com a equipe da Unidade Básica de Saúde da Família.

Destacamos, que não há intenção em desmotivar a realização de atividade física, pois entendemos que é "...parcialmente aceitável a generalização de que há benefícios

orgânicos decorrentes de algumas modalidades de exercício (se respeitados certos preceitos)" (BAGRICHEVSKY e ESTEVÃO, 2005, p. 67), contudo reduzir a saúde ao corpo biológico impede um olhar mais amplo sobre o conceito de saúde. Conforme Bagrichevsky e Estevão,

> urge a tarefa de se analisar cuidadosamente as tentativas de massificação de uma norma moralizante da aparência física utópica do 'corpo sarado', da 'geração saúde' e do 'estilo de vida ativo', que estão em curso na sociedade contemporânea. Sobretudo, porque se encontram ancoradas na lógica quantificadora e positivista de estudos científicos publicados na área, corroborando os *slogans* de programas institucionais que propagandeiam uma imperiosa e inequívoca necessidade de se exercitar em qualquer lugar e a qualquer tempo. Mas, principalmente, é complicado consentir na aceitação acrítica de que é tão simplesmente mantendo-se 'ativo' que se obtêm saúde (2005, p. 67).

Considerações finais

A partir do trabalho realizado com os profissionais da Unidade Básica de Saúde da Família visamos desconstruir a relação da tríade: atividade física, corpo perfeito e saúde. Percebemos entre os profissionais investigados que havia uma associação direta entre praticar atividade física, ter um corpo próximo do padrão hegemônico e ser saudável. Essa associação fazia com que os profissionais reduzissem o conceito de saúde ao bem estar do corpo biológico. Portanto percebemos, com essa pesquisa, que há a necessidade da desconstrução dessa tríade também em outras áreas da saúde, além da Educação Física.

Referências:

BAGRICHEVSKY, Marcos. ESTEVÃO, Adriana. Os sentidos da saúde e a Educação Física: apontamentos preliminares. **Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, V.1, N.1, p.65-74, janeiro/junho 2005.

GONÇALVES, Aguinaldo. PIRES, Giovani De Lorenzi. Educação física e saúde. **Revista *Motriz**. V. 5, N. 1, Junho/1999.*

DIFICULDADES E MUDANÇAS OCORRIDAS NO CORPO DA MULHER ESTOMIZADA

GOMES, Giovana Calcagno[1]
CASTRO, Elisandra Silva de[2]
PIZARRO, Aline da Rosa[2]
MADRUGA, Amália Pereira[2]
BITENCOURT, Patrícia Peres[2]

Universidade federal do Rio Grande (FURG).

Eixo Temático: Corpo, gênero, sexualidade e saúde.
Palavras-chave: Estomia. Sexualidade. Enfermagem.

INTRODUÇÃO

O processo de estomização caracteriza-se pela exteriorização do cólon através da parede abdominal, com o objetivo de eliminação fecal. Já a abertura artificial entre o íleo, no intestino delgado, e a parede abdominal, denomina-se ileostomia. A urostomia consiste na exteriorização de condutos urinários para a parede abdominal. (STUMM, OLIVEIRA, KIRSCHNER, 2008). A partir desta cirurgia a portadora de uma estomia passa a utilizar uma bolsa coletora de fezes e/ou urina aderida ao abdômen. Esse procedimento traz um grande impacto na vida da paciente. Muitas delas apartir dessa mudança começam a enfrentar dificuldades pela não aceitação da presença do estoma alterando não somente suas funções fisiologias,sua rotina diária, como também seu corpo.Ocorre a necessidade de alteração na forma de vestir-se,alimentar-se e em suas relações sociais.(SILVA e SHIMIZU, 2007; CESARETTI e LEITE, 2000). A mulher ao tornar-se estomizada, não perde apenas uma parte do seu corpo, mas altera sua conformação estética e deixa de ter capacidade ou competência para controlar suas eliminações fecais e/ou urinárias. Muitas vezes, essas mudanças de imagem corporal, do estilo de vida, do relacionamento social, do desempenho de papeis e da sexualidade podem produzir transtornos psicológicos e sociais difíceis de serem superados. Um estoma acarreta alteração física visível e significativa do corpo, podendo transformá-lo num corpo privado de sua integridade, dinamismo e autonomia, causando conflitos e desequilíbrios interiores, por vezes alterando relações com o mundo exterior (SILVA e SHIMIZU, 2007; CESARETTI e LEITE, 2000). O objetivo deste estudo, portanto foi investigar quais as mudanças que ocorrem apartir da estomização e quais as dificuldades

[1] Dra. Em Enfermagem. Docente da Escola de Enfermagem da Universidade Federal do Rio Grande. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Enfermagem e Saúde da Criança e do Adolescente – GEPESCA/ FURG.
[2] Acadêmica da oitava série do Curso de Enfermagem da FURG

enfrentadas pelas mulheres portadoras de estomias cadastradas em um Serviço de Estomaterapia de um hospital do interior do Rio Grande do Sul. Acreditamos que os conhecimentos gerados neste estudo poderão contribuir para que os profissionais da saúde que atuam junto a essas mulheres possam auxilia-lás no enfrentamento das dificuldades e das mudanças em seu cotidiano de modo que seja possível vivenciar a sua sexualidade de forma mais harmônica e satisfatória.

METODOLOGIA

Esta proposta caracterizou-se por uma pesquisa com abordagem qualitativa, realizado no primeiro semestre de 2010 no domicílio de dez clientes estomizadas cadastradas no Serviço de Estomaterapia de um hospital universitário do interior do Rio Grande do Sul. A coleta de dados foi realizada através de entrevistas semiestruturadas e os dados foram analisados segundo a proposta de Análise de Conteúdo de Bardin (1977). Foi respeitada a Resolução 196/96 que rege as pesquisas com seres humanos. O projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande – FURG (CEPAS/ FURG) (BRASIL, 1996) recebendo parecer favorável sob n° 23116.002122/2010-19.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise dos dados gerou três categorias, porém apresentaremos apenas a categoria: **Dificuldades e mudanças ocorridas após cirurgia.** O estudo evidenciou que a maiores dificuldades e mudanças apresentadas pela mulher estomizada foram não saber lidar com a privação de controle fecal e de eliminação de gases. Quanto ao convívio social, constata-se que existe uma preocupação por parte da pessoa estomizada em manter secreta a sua estomia. Algumas percebem o afastamento de amigos no período pós cirurgia, enquanto outras se afastam por se sentirem estigmatizadas nas relações sociais. O estilo de vida de pessoas portadoras de estomias necessita ser modificado após a cirurgia tendo em vista facilitar a adaptação do paciente ao uso de bolsa coletora e a presença do estoma. Alguns apresentam dificuldade em continuar exercendo sua profissão, tem suas atividades de lazer e física adaptadas. Na realidade, a estomia e o equipamento coletor imprimem mudança concreta na vida das pessoas estomizadas, mudança essa que requer tempo para sua aceitação e o aprendizado do autocuidado. A pessoa passa a ter de cuidar diariamente da estomia e dos acessórios. Essa tarefa não é fácil, elas ficam expostas ao contato com a deformação física causada pela cirurgia e, também, com a necessidade de manipular diretamente as suas

[1] Dra. Em Enfermagem. Docente da Escola de Enfermagem da Universidade Federal do Rio Grande. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Enfermagem e Saúde da Criança e do Adolescente – GEPESCA/ FURG.
[2] Acadêmica da oitava série do Curso de Enfermagem da FURG

próprias fezes (SILVA, SHIMIZU, 2006). Constatamos que após a estomização a mulher preocupa-se em esconder a bolsa coletora usando roupas largas, assim como equipamento para ocluir a estomia sem a necessidade do uso da bolsa. Outra estratégia usada pela mulher estomisada é a mudança na dieta,tais como a diminuição da quantidade de alimentos e a restrição dos alimentos que favorecem a produção e a liberação de flatos .As estomizadas, passam a ter que realizar controle alimentar rigoroso, (SILVA, SHIMIZU, 2006).Verificou-se que todas as mulheres entrevistadas apresentaram dificuldades no processo inicial de estomização,no entanto após o período de adaptação estas buscaram estratégias de enfrentamento para recomeçar suas atividades.Superando então o choque inicial e depois de um período de adaptação, a maioria dos estomizados podem levar uma vida normal, devendo sempre respeitar alguns pontos fundamentais de higiene, e utilizando materiais adequados para conseguir a segurança que necessita. (BARBUTTI, SILVA, ABREU, 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Evidenciamos que as mudanças e dificuldades ocorridas durante o processo de ostomização trouxeram impactos negativos no inicio da adaptação, mas com o apoio familiar e do grupo de apoio aos pacientes estomizados, encontraram sustentação para superar seus medos e enfrentarem a nova condição, sem deixar de realizar suas atividades sociais, interpessoais, laborativas e de lazer anteriores à cirurgia. Assim percebe-se a importância da enfermeira estomoterapeuta no acolhimento dessas pacientes, realizando orientações incluindo os familiares no processo de cuidado.

Referências:

BARBUTTI R.C.S;SILVA M.C.P;ABREU M.A.L.Ostomia,uma dificil adaptação.**Rev.SBPH** dez.2008,vol.11 n°2 pag.27-29

BARDIN, L**. Análise de conteúdo.** Lisboa: Edição 70; 1977.

CESARETTI IUR, LEITE MG. **Bases para o cuidar em enfermagem.** In: SANTOS VLCG, CESARETTII UR. Assistência em estomaterapia: cuidando do ostomizado. São Paulo: Atheneu; 2000. p. 19-37.

SILVA, A.L; SHIMIZU, H.E. O significado da mudança no modo de vida da pessoa com estomia intestinal definitiva. **Rev Latino-am Enfermagem** 2006 julho-agosto; v. 14, n.4, p. 483-90.

SILVA, AL; SHIMIZU, HE. A relevância da rede de apoio ao estomizado. **Rev. Bras Enferm.** 2007;60(3):307-11.

STUMM, EMF; OLIVEIRA, ERA; KIRSCHNER, RM**.** Perfil de pacientes ostomizados**. Rev Scientia Medica**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 26-30, jan./mar. 2008

[1] Dra. Em Enfermagem. Docente da Escola de Enfermagem da Universidade Federal do Rio Grande. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Enfermagem e Saúde da Criança e do Adolescente – GEPESCA/ FURG.

[2] Acadêmica da oitava série do Curso de Enfermagem da FURG

DO QUE DEVEMOS FALAR? TEMAS DE INTERESSE DAS/OS ADOLESCENTES EM SAÚDE SEXUAL E REPRODUTIVA

SANTOS, Sheila Milena Pessoa dos[1]
COLAÇO, Elisabete Oliveira[1]
FERNANDES, Thais Pereira[2]
VASCONCELOS, Thaynara Souto[2]
SILVA, Sonally Emanuele Marinho[2]
ROCHA, Fernanda Azevedo Teixeira da[2]
LEAL, Nahadja Tahaynara Barros[2]
AGUIAR, Fernanda Maria Pereira de[2]
BORBUREMA, Rhuann Ayran Castro[2]
MACÊDO, Juliana Félix de Lima[2]
ESMERALDO, Clarice Alves[3]

[1]Docente, Universidade Federal de Campina Grande.
[2] Acadêmica em enfermagem, Universidade Federal de Campina Grande.
[3] Acadêmica em medicina, Universidade Federal de Campina Grande.

Eixo Temático: Corpo, gênero, sexualidade e saúde

Palavras-chave: Saúde sexual e reprodutiva. Adolescentes. Intervenção.

Introdução:

No Brasil, diversos estudos têm demonstrado que as/os adolescentes e jovens representam um grupo de maior vulnerabilidade a fenômenos que envolvem a saúde sexual e reprodutiva como a gravidez e a contaminação pelas IST/HIV. Considerada como um período de transição entre a infância e a vida adulta, a adolescência é uma fase de novas experiências, reformulação dos conceitos que as/os jovens têm a respeito de si mesmo e de transformação de sua auto-imagem infantil. É comum vincular a adolescência e juventude a período de crise, desordem, irresponsabilidade e, ainda, como um problema social mediante as elevadas taxas de gravidez e aumento do risco de contrair IST e HIV. Sendo assim, podemos afirmar que a/o jovem é vulnerável aos fenômenos que envolvem a saúde sexual e reprodutiva, requerendo atenção especial no tocante ao enfretamento destas questões. Entretanto, as iniciativas de educação em saúde implicam em uma participação dos adolescentes caracterizada pela passividade. Trata-se de uma atitude pedagógica que desconhece o potencial de iniciativa e criatividade que está latente em cada adolescente. Estas iniciativas são marcadas pela preocupação de prevenir posturas, atitudes e práticas consideradas 'inadequadas'. Este eixo norteador tem marcado a formação das/os profissionais em saúde. Em contraposição às

práticas de atenção a saúde com enfoque estritamente biologizante, encontra-se em andamento um projeto de intervenção[1] que tem como propósito inverter essa lógica, pois são buscadas formas que ofereçam oportunidades para que as/os adolescentes possam revelar suas potencialidades e possibilidades de promoção da saúde. Articuladas as ações de educação em saúde, a referida proposta pretende também fortalecer a formação profissional através do desenvolvimento de ações voltadas à saúde sexual e reprodutiva no âmbito da atenção integral do adolescente. Sendo assim, acreditamos que o desenvolvimento do projeto contribuirá para formação das/os Enfermeiras/os e Médicas/os efetivamente mais envolvidas/os no processo de promoção à saúde sexual e reprodutiva das/dos adolescentes. Este artigo representa um recorte desse projeto e tem como objetivo apresentar os resultados da fase exploratória que consistiu em conhecer os temas de interesse das/dos adolescentes e jovens acerca da saúde sexual e reprodutiva.

Caminho metodológico:

Para atender ao objetivo do estudo, foi realizada uma pesquisa exploratório-descritiva com abordagem qualitativa. Minayo (2004) enfatiza que o método qualitativo aplica-se ao estudo de relações, percepções e opiniões oriundas das interpretações que os sujeitos fazem sobre como vivem, sentem e pensam. A escolha por este tipo de abordagem permitiu conhecer os temas de interesse das/dos adolescentes e jovens acerca da saúde sexual e reprodutiva, proporcionando o conhecimento necessário para construção de uma estratégia de atuação mais próxima da realidade destas/es jovens. Fizeram parte deste estudo quinze adolescentes e jovens, entre 14 e 24 anos, sendo cinco do sexo feminino e dez do sexo masculino. O cenário investigado foi uma Escola Pública Municipal de Ensino Fundamental da Cidade de Campina Grande - Paraíba. Os sujeitos de pesquisa residem em um bairro da periferia, constituído por população de baixa renda, imerso numa situação de marginalidade extrema e em um cenário de tráfico de drogas e de violência urbana. A coleta de dados foi realizada no mês de maio de 2011 a partir do seguinte questionamento: *"Do que devemos falar?"*. O material foi transcrito integralmente. Após leituras repetidas e atentas das informações obtidas, foram identificadas expressões-chave a partir de elementos e aspectos comuns que remetessem ao objetivo deste

[1] Projeto intitulado *Atenção em saúde sexual e reprodutiva: a educação como instrumento de promoção da saúde entre adolescentes,* vinculado ao Programa de Bolsas de Extensão – PROBEX – 2011 da Universidade Federal de Campina Grande. O projeto é desenvolvido em uma escola de ensino fundamental no município de Campina Grande- Paraíba. O objetivo do projeto é realizar ações de promoção da saúde sexual e reprodutiva dos adolescentes por meio da articulação de atividades educativas e participativas em âmbito escolar. Para tanto, serão desenvolvidas atividades de educação em saúde acerca de temáticas como corpo, gênero e sexualidade; anatomia e fisiologia do aparelho reprodutor; planejamento reprodutivo; IST/AIDS; violência doméstica, violência e abuso sexual.

estudo. Para análise e discussão dos resultados, estabelecemos articulações entre os conteúdos das falas e o referencial teórico adotado. Para preservação de identidade dos sujeitos são utilizados nomes fictícios.

Resultados e discussão:

A partir do questionamento inicial, foram identificadas diferentes falas abordando a questão. Percebemos a dificuldade/resistência dos meninos em escrever sobre os temas de interesse, pois dos dez alunos que responderam à pergunta, três omitiram as opiniões e escreveram: *Eu não sei de nada. (Lótus, 16 anos; Lírio, 16 anos; Jacinto, 15 anos).* As/os demais participantes responderam de forma taxativa e convergente, sendo possível identificar predominantemente a estreita relação da saúde sexual e reprodutiva com a prevenção da gravidez e de doenças, especialmente das infecções sexualmente transmissíveis (IST): *Todos nós devemos falar em prevenir para não correr o risco de engravidar uma mulher e nem pegar uma doença. (Junquilho, 17 anos); Que proteção devemos ter para nossa companheira não engravidar (Narciso, 17 anos); Bem, eu gostaria de saber sobre como evitamos as doenças sexualmente transmissíveis e como devemos evitar pegar essas doenças (Flor de Lis, 18 anos);* É importante destacar que as conseqüências, as mudanças e o impacto que a gravidez e as IST provocam na vida de um/a adolescente, movimentam-se de acordo com o contexto social e cultural, pois estes elementos definem as expectativas depositadas nos jovens nos dias atuais, especialmente nas adolescentes do sexo feminino (HEILBORN *et al*., 2002, p.18).

Considerações finais:

Depreende-se das análises que as temáticas de interesse das/os adolescentes é restrita aos aspectos bioreprodutivos. Esta visão é reflexo do caráter médico-curativo da atenção ainda preponderante que modelam as práticas cotidianas. Entretanto, esse modelo demonstrou sua baixa efetividade em responder aos principais problemas que afetam a população analisada. Em contraposição a esse modelo defendemos a inclusão das questões políticas, sociais, econômicas, culturais, das oportunidades de vida e iniquidade dos papéis sexuais. Ademais, é fundamental instigar nas/os adolescentes e jovens novos olhares acerca das questões que envolvem a saúde sexual e reprodutiva fomentando a construção de autonomia e protagonismo dos sujeitos e coletivos implicados nesse processo.

Referências:

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 11ed. São Paulo: Hucitec; 2008.
HEILBORN, Maria Luísa *et al*. Aproximações socioantropológicas sobre a gravidez na adolescência. **Horiz. antropol.** vol.8, n.17, p. 13-45, 2002.

BRASIL. Ministério da Saúde. **A saúde de adolescentes e jovens**: uma metodologia de auto-aprendizagem para equipes de atenção básica de saúde: módulo básico. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2007.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Saúde integral de adolescentes e jovens**: orientações para a organização de serviços de saúde / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde. – Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2005.

PAIXÃO, Gilvânia Patrícia do Nascimento; SANTOS, Sheila Milena Pessoa dos; RAMOS, Paulo Roberto Ramos. Percepções das diferenças de gênero entre adolescentes do município de juazeiro-ba. **Udesc em ação**, Vol. 2, nº 1, Santa Catarina, 2008.

EDUCAÇÃO EM SAÚDE AO GRUPO DE ADOLESCENTES DA UBSF BERNADETH

FERNANDES, Geani Farias Machado[1]
COSTA, Denise Duarte Grafulha da[2]
SÁ, Paula Cantarelli de[3]
BARROS, Vanessa Duarte
CARVALHO, Carolina Ortiz
REIS, Luciana Lima[4]

Eixo Temático: Corpo, gênero, sexualidade e saúde

Palavras-Chaves: enfermagem, educação em saúde, saúde do adolescente

INTRODUÇÃO: A adolescência é a etapa da vida compreendida entre a infância e a fase adulta, marcada por um complexo processo de crescimento e desenvolvimento biopsicossocial (MS, 2005). O início da adolescência caracteriza-se pela puberdade, com as mudanças corporais e o início da maturação sexual, fisiologicamente igual para todos, porém, as modificações no papel social e nas percepções são únicas para cada indivíduo. O Ministério da Saúde tem priorizado as ações de promoção de saúde que possam garantir a qualidade de vida e ao mesmo tempo desenvolve ações preventivas de agravos e de atendimento às necessidades de saúde dessa população, dentro dos princípios preconizados pelo SUS, ficando a responsabilidade pelas ações integrais de saúde assentada na atenção básica, sobretudo, na Estratégia de Saúde da Família (ESF) (Fonseca e Ozella, 2010). Tendo como porta de acesso a Unidade Básica de Saúde da Família (UBSF) o PET-Saúde julga necessárias intervenções que contribuam para a concretização destes ideais, sendo para isto necessário uma equipe multiprofissional, com abordagem multidisciplinar.

OBJETIVO: Propor uma melhor qualidade de vida aos adolescentes da área de cobertura da UBSF Bernadeth através da educação em saúde orientando para a vivência de uma adolescência sadia.

METODOLOGIA: Preparação de oficinas de saúde, tendo como público alvo adolescentes da área de abrangência da UBSF – Bernadeth – Rio Grande/RS, cadastrada no Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde - PET-Saúde. O programa é regulamentado pela Portaria Interministerial nº 421, de 03 de março de 2010, inspirado no Programa de

[1] Tutora PET-Saúde. Dra. em Enfermagem. Docente. Universidade Federal do Rio Grande – FURG. geani@vetorial.net
[2] Enfermeira Prefeitura Municipal Rio Grande/SMS/UBSF Bernadeth. dede@vetorialnet.com.br
[3] Acadêmicas de Enfermagem – 7ª Série – Bolsistas PET-Saúde. Universidade Federal do Rio Grande - FURG
[4] Técnica em Enfermagem. Prefeitura Municipal Rio Grande/SMS/UBSF Bernadeth.

Educação Tutorial - PET, do Ministério da Educação. Com o envolvimento dos acadêmicos dos cursos de Enfermagem e Medicina– via PET-Saúde, além da equipe multiprofissional da ESF, são organizadas ações com métodos que propiciam a participação efetiva dos adolescentes, como dinâmicas, reflexões em grupo e auto-reflexão e exposição de situações-problemas. Essas ações correspondem à preparação e implementação de oficinas de saúde com temas pertinentes ao publico alvo e abordam assuntos como mudanças corporais da adolescência, desenvolvimento das características sexuais secundárias, sexualidade, auto-cuidado, higiene, prevenção de gestação indesejada e precoce, doenças sexualmente transmissíveis (DSTs), drogas e demais assuntos de interesse do grupo.

RESULTADOS: As oficinas estimulam as discussões e reflexões entre os adolescentes, havendo o compartilhar de vivências e conhecimentos. No decorrer dos encontros os participantes mostram-se interessados e participativos, sendo também possível estabelecer um vínculo entre o grupo, equipe de saúde e acadêmicos. Evidencia-se ao longo do processo mudanças na postura e atitudes dos adolescentes acerca dos assuntos abordados, pois percebem serem responsáveis pela própria qualidade de vida e saúde. Os encontros tornam-se cada vez mais dinâmicos, proporcionando um aprendizado mútuo entre o grupo e a equipe de saúde (Freire,1979), o que para os acadêmicos envolvidos é de supremo valor. Além disso, a equipe multiprofissional, sobre tudo o enfermeiro, exerce papel fundamental ao que se refere à identificação de dificuldades, déficit de conhecimentos e possíveis riscos de agravamento da saúde no contexto da adolescência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: Apresentando características de desempenho multiprofissional e com uma abordagem multidisciplinar, compete ao profissional de saúde, enquanto integrante da equipe de saúde da família, a promoção da saúde e a prestação da assistência aos adolescentes tendo atenção a características de qualidade e humanização. Neste sentido, enquanto acadêmicos, percebemos a importância do acolhimento e do vínculo no atendimento às necessidades do adolescente, bem como, o valor de interagir com o público-alvo, respeitando sua cultura e conhecimentos prévios. Avalia-se como adequados os métodos empregados no desenvolver deste trabalho, pois busca-se a auto-aprendizagem através da promoção de reflexões sobre a prática, onde todos se sintam participantes do ato de aprender. Com o desenvolvimento desse trabalho contribuímos para o alcance dos objetivos preconizados pelo Ministério da Saúde, além do exercício pleno ao que nos propomos enquanto profissionais e acadêmicos da área da saúde.

Referências:

BRASIL.Ministério da Saúde – **Marco Legal – Saúde, um Direito de Adolescentes** - Secretaria de atenção à saúde. Área de Saúde do Adolescente e do Jovem. Brasília, 2005.

FONSECA, Débora Cristina ; OZELLA, Sérgio. **As concepções de adolescência construídas por profissionais da Estratégia de Saúde da Família (ESF)**. *Interface (Botucatu)* [online]. 2010, vol.14, n.33, pp. 411-424. ISSN 1414-3283.

FREIRE, Paulo - **Educação como prática da liberdade** - 17.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

ESTUDOS EM SAÚDE SEXUAL E REPRODUTIVA EM TEMPOS DE HIV/AIDS: RELATO DA NOSSA EXPERIÊNCIA

ROSO, Adriane[1]
BERNI, Vanessa Limana[2]
CADORE, Carlise[2]
MORAIS, Mariana Resener de[3]
PALAZUELOS, Sâmara Pereira[3]

Eixo Temático: Corpo, gênero, sexualidade e saúde

Palavras-chave: Psicologia Social; Saúde Sexual, Gênero

A sexualidade e a reprodução são mediadas por fatores biológicos, históricos, culturais e econômicos (ROSO, 2005). Assim, estudar o campo que envolve saúde sexual e reprodutiva exige olhar para este campo levando em conta múltiplos elementos. Entre outras categorias (eg., economia, cultura, etc.), acreditamos que a categoria gênero pode servir como eixo teórico para compreendermos essa multiplicidade (especificidade de cada elemento), sem perdermos a noção do todo (geral). Gênero, segundo Scott (1999), pode ser definido como um elemento constitutivo dos relacionamentos sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, sendo um modo fundamental de dar significado às relações de poder. As relações de gênero afetam "a operação do sistema sexual, e o sistema sexual tem manifestações específicas de gênero. Mas apesar de sexo e gênero serem relacionados, eles não são a mesma coisa, e eles formam a base de duas arenas distintas da prática social" (RUBIN, 1999, p.170).

Embora os arranjos de gênero transformem as diferenças biológicas e a sexualidade em relações de poder e o agenciamento humano em todas as culturas (CORRÊA, 1994), é preciso salientar que "os efeitos do gênero-poder não são os mesmos em todas as culturas, e as desigualdades de gênero estão amplamente espalhadas e interagem com o sistema sexual de culturas específicas para moldar a maioria dos aspectos da vida sexual" (GAGNON & PARKER, 1995, p.13). Assim, para entender "os efeitos de gênero sobre a sexualidade é necessário "desembrulhar" o sistema de gênero, localizar os homens e as mulheres nos espaços sociais de poder, e entender que as relações de poder constituídas socialmente e culturalmente estruturam não somente as interações entre homens e mulheres, mas dos

[1] Docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria, Líder do Grupo de Pesquisa "Saúde, Minorias Sociais e Comunicação.
[2] Discentes do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria, Membros do Grupo de Pesquisa "Saúde, Minorias Sociais e Comunicação.
[3] Discente do Curso de Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria, Membros do Grupo de Pesquisa "Saúde, Minorias Sociais e Comunicação, Bolsista REUNI/CNPq.

diferentes tipos de homens e mulheres dentro de complexos sistemas social, político e econômico" (GAGNON & PARKER, 1995, p.13)

Pensar a saúde sexual e reprodutiva tomando o HIV/Aids como ponto de partida pode nos auxiliar nesse processo de desembrulhamento do sistema de gênero, especialmente por que o vírus da imunodeficiência adquirida (HIV), embora pareça ser um *vírus democrático*, se aproveita das estruturas da desigualdade social e da opressão que existem em diferentes cenários sociais, afetando primeiro, e sobretudo, os setores da sociedade cujas circunstâncias sociais os colocam em situações de acentuada vulnerabilidade (PARKER, 1994). Adotar como eixo teórico a categoria gênero não é atividade fácil. A psicologia brasileira, recentemente, tem se debruçado sobre essa categoria. Assim, queremos relatar aqui uma experiência de atividade de estudo que visa inserir aos acadêmicos de psicologia no campo de estudos de gênero a partir da perspectiva da psicologia social crítica.

Trata-se de uma atividade inserida em um projeto de extensão do Grupo de Pesquisa "Saúde, Minorias Sociais e Comunicação". O projeto configura-se a partir de duas etapas: Círculo de Estudos e Análise Crítica Compartilhada de Filmes/Documentários. Para fins desse relato, focaremos as atividades desenvolvidas na primeira etapa, ou seja, no Círculo de Estudos, especialmente no que tange à atividade denominada "Estudos em Psicologia Social: Olhares Sobre Saúde Sexual e Reprodutiva em Tempos de HIV/Aids". É importante situar que tal iniciativa de formação de um grupo de estudos sobre temáticas relacionadas a Gênero e HIV/Aids se coloca diante da não inclusão de discussões como estas nas disciplinas curriculares do curso de Psicologia. O Projeto tem como objetivos centrais: (a) capacitar alunos no campo teórico-metodológico da Psicologia Social, enfatizando o estudo de temáticas específicas no campo da saúde, (b) propiciar maior inclusão cultural (resultado da facilitação do acesso às peças midiáticas - filmes e documentários) de pessoas de comunidades vulneráveis a psicopatologias e (c) estimular o desenvolvimento do pensamento crítico-dialógico sobre problemáticas em saúde utilizando peças midiáticas como disparadores.

O grupo tem se reunido quinzenalmente, por aproximadamente 60 minutos, nas dependências do curso de Psicologia da UFSM. A cada encontro, um texto para leitura é selecionado sobre a referida temática que serve como base para as discussões e reflexões. Além das leituras teóricas referentes aos tópicos listados, são exibidos filmes e documentários sobre a temática em questão, com o intuito de incentivar a reflexão e o posicionamento crítico dos participantes do grupo. Participam dessa atividade oito acadêmicos de graduação em Psicologia que participam do "Grupo de Pesquisa Saúde, Minorias Sociais e Comunicação",

sendo mediada por uma mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia – UFSM, mais a colaboração de duas psicólogas. Destaca-se que esta atividade é orientada pela professora-coordenadora do Grupo de Pesquisa acima citado. Os encontros iniciaram-se em marco de 2011, totalizando seis encontros quinzenais que ocorrem até a presente data. Dentre as temáticas que vêm sendo discutidas, estão as relações de gênero, pensando o conceito, construção social e desigualdades; conceito de saúde sexual e reprodutiva, identidades sexuais, movimento feminista, gênero e educação, entre outras.

A partir dessa atividade se espera desenvolver a dialética entre graduação e pós-graduação, na medida em que se destaca como uma atividade complementar de um tema que, geralmente, recebe pouca atenção nas disciplinas curriculares. Em face disso, observa-se que os alunos inseridos no projeto estão conseguindo incorporar a perspectiva de gênero em seus trabalhos acadêmicos, notadamente nas produções de Trabalho de Conclusão de Curso e na elaboração de trabalhos a serem apresentados em eventos científicos, mas, acima de tudo, segundo afirmações dos participantes, passaram a refletir sobre as relações de gênero de um modo mais crítico.

Referências:

CAGNON, J.; PARKER, R. Introduction: Conceiving sexuality. In: PARKER, R. & CAGNON, J. (Eds.). **Conceiving sexuality**: Approaches to sex research in a postmodern world. New York: Routledge, 1995.

CORRÊA, S. **Population and reproductive rights. Feminist perspectives from the south.** London and New Jersey: Zed Books Ltda/ Development Alternatives with Women for a New Era (DAWN), 1994.

GUARESCHI, P. A.; BIZ, O. Orgs.). **Mídia & Democracia**. Porto Alegre: Evangraf, 2005.

PARKER, R. **A Construção da Solidariedade**. Aids, Sexualidade e Política no Brasil (2ed.). Rio de Janeiro: Relume-Dumará, ABIA, IMS, UERJ, 1994.

ROSO, A. **Cultura Sexual e Reprodutiva em Tempos de AIDS: Análise Transcultural dos Discursos Relacionados à Transmissão Materno-Infantil do HIV-1**. Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Psicologia, como requisito parcial para qualificação ao curso de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS. Faculdade de Psicologia, 2005.

RUBIN, G. S. Thinking sex: notes for a radical theory of politics of sexuality. In: PARKER, R. & AGGLETON, P. (Eds.). **Culture, society and sexuality**. Philadelphia, PA: UCL Press, 1999.

SCOTT, J. Gender as a useful category of historical analysis. In: PARKER, R. & AGGLETON, P. (Eds.). **Culture, society and sexuality**. Philadelphia, PA: UCL Press, 1999.

EXAME PREVENTIVO DO CÂNCER DO COLO DO ÚTERO: MOTIVAÇÕES E OBSTÁCULOS PARA SUA REALIZAÇÃO

PUGIN, Tamiris Teixeira
RPDRIGUES, Isabela Lencina
SANFELICE, Cheila
ROSSATO, Karine
RESSEL, Lúcia Beatriz
BARRETO, Camila Nunes
SILVA, Silvana Cruz da
SIQUEIRA, Francielle Brum dos Santos de
Universidade Federal de Santa Maria – RS – Brasil

Eixo Temático: Corpo, gênero, sexualidade e saúde.

Palavras-chave: enfermagem, câncer de colo, câncer de colo do útero.

Introdução:

A Política Nacional de Atenção à Saúde da Mulher (PNAISM), criada em 2004, tem como agenda central a problemática das Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs) e a prevenção do câncer de colo uterino (BRASIL, 2004). No Brasil, em 2008, o número de óbitos por câncer do colo do útero chegou a 4.812, e em 2010, estimou-se a ocorrência de 18.430 novos casos desta patologia (BRASIL, 2009). O diagnóstico precoce do câncer de colo do útero dá-se pelo exame citopatológico, o qual é a estratégia de rastreamento recomendada pelo Ministério da Saúde prioritariamente para mulheres de 25 a 59 anos, tendo o enfermeiro papel fundamental nesta estratégia. Assim, é evidente a importância de clarificar e discutir a promoção, prevenção, diagnóstico e tratamento do câncer do colo uterino. Este trabalho tem por **objetivo** apresentar dados preliminares de uma pesquisa bibliográfica que buscou conhecer a produção bibliográfica da enfermagem brasileira acerca da temática do câncer de colo de útero.

Metodologia:

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica descritiva, desenvolvida por meio de consulta às bases eletrônicas de dados Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS) e Base de Dados de Enfermagem (BDENF), no mês de abril de 2010. A busca por produções bibliográficas deu-se por meio de cruzamentos entre os descritores oficiais enfermagem, câncer de colo, câncer de colo do útero e câncer do colo do útero. O critério de inclusão foi artigos de periódicos publicados no Brasil, sem recorte temporal. Foram selecionados 23 artigos de periódicos que atendiam aos objetivos do estudo. Os dados dos

artigos foram distribuídos em um quadro sinóptico e analisados conforme a análise temática (MINAYO, 2007). Emergiram duas categorias: "A prevenção do câncer do colo uterino" e "O tratamento do câncer de colo uterino". Neste trabalho, será abordada uma das subcategorias da primeira categoria citada: "Os sentimentos das mulheres ao se submeterem ao exame preventivo: motivação e obstáculos para a realização do exame preventivo".

Resultados e Discussão:

A partir da análise da subcategoria acima citada, permitiu-se perceber que o exame preventivo de câncer do colo do útero é considerado, por muitas mulheres, um procedimento invasivo e muito constrangedor, e que diversos são os fatores motivadores ou desmotivadores para que as usuárias realizem ou não o exame preventivo. Os sentimentos negativos vivenciados pelas mulheres, dentre eles o medo e a vergonha, são um dos principais fatores que levam essas clientes a não realizarem o exame periodicamente. Isso se deve ao fato do exame ser um procedimento que expõe a intimidade feminina a um profissional muitas vezes desconhecido, ou do sexo masculino, o que gera maior constrangimento e desconforto para essa mulher. O anseio mais percebido é a vergonha devido à exposição de partes do corpo ligadas à feminilidade e intimidade. Alguns artigos referem medo em relação a um possível resultado positivo de câncer e outros em relação à realização do exame. Apesar de algumas mulheres relatarem o lado negativo, elas reconhecem a importância do exame. Sentimentos de aceitação, naturalidade, nervosismo, ardor, incômodo e tensão também apareceram. Um dos motivos de desistência da realização do exame é o medo de um possível julgamento por parte do profissional em relação às condições de higiene íntima. Foram citados como razões para a falta de procura pelo exame, sentimentos como constrangimento, vergonha, ansiedade, medo e também a dificuldade de acesso. No entanto, algumas mulheres não verbalizam ao profissional de saúde suas dificuldades, mas as expressam por meio da sudorese, de tremores e palidez. O aparecimento de alguns sintomas, preocupação em cuidar de si e de seus filhos, ou até mesmo por incerteza da fidelidade do companheiro e preocupação decorrente de história familiar de câncer são alguns motivos que levam as mulheres a realizarem o exame preventivo. Portanto, as mulheres realizam o exame como forma de detectar precocemente o câncer e outras doenças. A falta de conhecimento sobre sua importância, aliada aos sentimentos negativos, se concretizam como fatores desencadeantes para a falta de procura e/ou a não realização do exame preventivo, bem como o fato de não ter sido solicitado ou orientado, o desinteresse e até mesmo o esquecimento. Ainda, aparecem como fatores motivadores para a não realização do exame de prevenção não haver iniciado a vida sexual, sentir-se bem e por isso não ver necessidade de se submeter ao exame ou acreditar que este

seria feito somente na gravidez. Isso deixa clara a devida importância da preparação dos profissionais para a realização do exame de colo de útero, não apenas no âmbito da técnica, pois há necessidade de sensibilidade por parte dos profissionais para lidar com questões relacionadas aos sentimentos das mulheres submetidas ao exame, além de focalizar nas questões que fazem com que as usuárias deixem de procurar o serviço, como falta de tempo, dificuldade de acesso, falta de informação, entre outras.

Considerações finais:

Os resultados parciais deste estudo apontam a importância do enfermeiro na promoção de saúde das mulheres, bem como na prevenção do câncer cérvico-uterino. Como forma de prevenir o câncer de colo do útero, a realização de atividades junto às mulheres deve ser promovida por meio de consultas de enfermagem, campanhas, atividades de educação em saúde, sala de espera e grupos de mulheres, com o intuito de aumentar seu conhecimento em relação ao câncer do colo uterino e conscientizá-las da importância da realização do exame preventivo. O diálogo aberto estabelecido entre o profissional e a cliente, também é um recurso que pode ser utilizado, permitindo à mulher se descobrir como personagem ativa no processo de cuidado com seu próprio corpo. É preciso que os profissionais engajados nesse processo de prevenção do câncer de colo do útero tenham a sensibilidade e a capacidade de lidar com os diversos sentimentos que as mulheres vivenciam e considerá-las inseridas em um contexto biopsicossocial, histórico, familiar e cultural. Deve-se primar pelo compromisso profissional, assegurando às mulheres, qualidade de serviço, bem como um atendimento humanizado, pois dessa forma, a mulher se sentirá protagonista no seu próprio processo de cuidado. Dessa forma, entendemos que a mulher deve ser tratada com dignidade e incentivada a participar das decisões sobre os procedimentos de saúde, mantendo sempre uma comunicação clara e efetiva com os profissionais que a atendem.

Referências:

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política nacional de atenção integral à saúde da mulher: princípios e diretrizes**. Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas, Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Saúde. Instituto Nacional de Câncer. **Estimativa 2010: incidência de câncer no Brasil** / Instituto Nacional de Câncer. Rio de Janeiro: INCA, 2009. Disponível em: <http://www.inca.gov.br/estimativa/2010/estimativa20091201.pdf>. Acesso em: 8 de julho de 2010.

MINAYO, M.C. de S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 10.ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

GÊNERO E CORPO: A PERCEPÇÃO DA IMAGEM CORPORAL ESTOMIZADA

MOTA, Marina Soares[1]
GOMES, Giovana Calcagno[2]
BIONDI, Heitor Silva[3]

Eixo Temático: Corpo, gênero, sexualidade e saúde.

Palavras-chave: Estomia, Enfermagem, Corpo.

INTRODUÇÃO:

As estomias constituem uma medida terapêutica cirúrgica de caráter provisório ou definitivo, para muitas doenças ou situações clínicas (ROCHA, 2000). Esta alteração física com modificação no transito das excreções pode levar o paciente a realizar grandes transformações pessoais. Apesar de manter sua condição de estomizado encoberta sob as roupas, essa rompe com os seus esquemas anteriores podendo levar o paciente a sentir-se diferente dos outros indivíduos (BARBUTTI ET AL, 2008). A pessoa submetida a este tipo de intervenção enfrenta várias modificações no seu cotidiano, as quais ocorrem não só em nível fisiológico, mas também em nível psicológico, emocional e social, especialmente em sua percepção da imagem corporal, com consequente diminuição da auto-estima (CASCAIS,2007; SONOBE ET AL,2002). Verifica-se que as percepções acerca da nova condição podem diferir entre homens e mulheres, bem como as estratégias de enfretamento, aceitação da nova imagem corporal e terapêutica, mostrando um condicionamento destas respostas à estomização ao gênero de seu portador. Além das dificuldades para o enfrentamento da doença, da sua nova condição física e de sua imagem corporal como portador de um estoma estes podem gerar sentimentos de impotência e inferioridade (GEANINI, 2007). A enfermagem, ao planejar os cuidados ao portador de estomias precisa reconhecer que cada cliente é único em seus valores, historicidade, construções socioculturais, status econômico, idade e gênero (DÁZIO, 2008), a fim de construir junto com ele estratégias

1Acadêmica da sétima série do Curso de Enfermagem da FURG. Participante do GEPESCA/FURG.msm.mari.gro@gmail.com
2Doutora em enfermagem. Professora da Escola de Enfermagem da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Enfermagem e Saúde da Criança e do Adolescente – GEPESCA/ FURG. Av. Major Carlos Pinto 406. Cidade Nova. Cep: 96211-020. Rio Grande/ RS. (53) 32312564
2 Acadêmico da 7ª série do curso de Enfermagem da FURG. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Enfermagem e Saúde da Criança e do Adolescente – GEPESCA/ FURG

de enfrentamento na busca da melhoria do processo de viver deste paciente objetivando a qualidade de vida desse.

OBJETIVO:

Conhecer a percepção de portadores de estomias quanto a imagem corporal antes e após a cirurgia de estomização levando em conta as diferenças de gênero.

METODOLOGIA:

Trata-se de um estudo qualitativo desenvolvido no Serviço de Estomaterapia de um Hospital Universitário no sul do país entre os meses de agosto de 2010 e julho de 2011. Os sujeitos do estudo foram oito portadores de estomias cadastrados neste serviço, sendo quatro homens e quatro mulheres. Como critérios de inclusão foram escolhidos os pacientes que estavam lúcidos, comunicativos e que, depois de orientados acerca dos objetivos e métodos do estudo, aceitaram assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido combinando o dia, a hora e o local para a realização dos encontros. Este termo foi assinado em duas vias sendo que uma ficará com os pesquisadoras e a outra com cada paciente. Para a coleta dos dados se utilizou entrevistas semiestruturadas. Os dados obtidos nestas foram analisados através pela técnica de Análise Temática (MINAYO, 2008). Os aspectos éticos foram respeitados tendo a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa Área da Saúde (CEPAS) da Universidade de Rio Grande – FURG sob o parecer de número 79/2010. De posse deste comitê deu-se o inicio da coleta de dados. Seguindo a resolução 196/96 no que tange os aspectos éticos para pesquisa com seres humanos. Garantiu-se o anonimato dos participantes e suas falas foram identificadas com a letra F se o sexo for feminino, e M se for masculino, seguido do número da entrevista.

ANALISE E DISCUSSÃO DOS DADOS:

Os homens tinham idades entre 46 a 75 anos e escolaridade variando entre primeiro grau incompleto e completo. Possuíam tempo de estomização entre dois meses á sete anos sendo os tipos de estomia ileostomia ou colostomia. Os motivos que levaram a estomização variou entre rompimento acidental do íleo, retocolite ulcerativa e câncer de colo reto (2). As mulheres tinham idades entre 42 a 77 anos de idade, com primeiro grau incompleto e completo. Possuíam tempo de estomização entre um ano e onze anos sendo os motivos que levaram a estomização o câncer de reto (3) e de bexiga. Os relatos mostram que para o gênero feminino a estomização impacta seu processo de viver dificultando-o. Estas mulheres sentem

que seus corpos estão disformes e sentem-se incomodadas com a presença da bolsa coletora tendo que modificar até as roupas que usam interferindo, assim, na expressão de sua sexualidade. Afirmam ainda, que a estomização gerou alterações na forma como se vêem e nas relações com seus companheiros, sentindo-se muitas vezes perdidas, desamparadas, sozinhas e se auto-rejeitando. Já o gênero masculino refere que a estomização causa estranheza percebendo a bolsa coletora como "algo a mais ligado ao seu corpo" e que evitam até mesmo olhar o estoma, pois, assim, conseguem enfrentar melhor a nova situação. Alegam estarem bem adaptados e que a estomização foi a forma que encontraram de sobreviver, mas afirmam estarem felizes pelo apoio da família e, principalmente, das companheiras. Contudo, ambos os gêneros afirmaram que há a possibilidade de levarem uma vida praticamente normal e de qualidade dependendo de como estes enfrentam as dificuldades diárias e se possuem apoio da família.

CONCLUSÕES:

Evidenciou-se que, tanto homens como mulheres relatam não ser fácil vivenciar uma estomização. Entretanto, os homens, aparentemente, adaptam-se mais facilmente à nova condição de estomizado pelo apoio maior da família e a mobilização da mesma no sentido de prover-lhe conforto. Este refere-se à bolsa coletora como um elemento extra ligado ao corpo, mas que é necessário para sua sobrevivência. Percebe-se, ainda, que a estomização viabilizou mais qualidade de vida para os mesmos. A mulher apresenta-se mais sensível às alterações corporais causadas pela estomização. Estas afetam sua estética interferindo na sua sexualidade, vida social e conjugal. Observa-se, ainda, a dificuldade de ambos de falar sobre a vida antes da estomização, mostrando que, para grande parte dos pacientes, esta ainda causa grande estranheza e marca um novo ciclo da sua vida. Conclui-se que a estomização altera fortemente a auto-imagem do portador de estomia impactando o processo de viver tanto de homens como de mulheres. Entretanto, esta possibilitou a continuidade da vida do paciente e esta nova vida, que surge com a estomização, pode ser de qualidade dependendo da forma como ela é encarada, as estratégias de enfrentamento e o apoio que possuem dos profissionais da saúde, da família e, principalmente, dos conjugues.

Referências:

ROCHA, R.F.C. Estomas na criança. In: Santos VLCG, Cesaretti IUR, editores. Assistência em Estomaterapia: cuidando do ostomizado. 1ª ed. São Paulo: Ateneu; 2000.p.69-81.

BARBUTTI, R.C.S; SILVA, M.C.P; ABREU, M.L. Ostomia, uma difícil adaptação. Rev. SBPH [online]. 2008, vol.11, n.2, pp. 27-39

SONOBE, H.M.; BARICHELLO, E.; ZAGO, M.M. A visão do colostomizado sobre o uso da bolsa de colostomia. Rev.: Bras de Cancerol. 2002 Jul-Set; 48 (3): 341-8.

CASCAIS, A.F.M.V.; MARTINI, J.G.; ALMEIDA, P.J.S.1. O impacto da ostomia no processo de viver humano. Rev.: Texto Contexto Enferm, Florianópolis, 2007 Jan-Mar; 16(1): 163-7.

GEANINI, M.S. Câncer e Gênero: Enfrentamento da Doença. Rev.: Psicologia.com.pt. 2007.
DÁZIO, E.M.R. O significato do estoma intestinal entre homens: um estudo etnográfico. Ribeirão Preto, 2008.

MINAYO, M.C.. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 11a. ed. São Paulo: HUCITEC; Rio de Janeiro: ABRASCO, 2008

GÊNERO NA ADOLESCÊNCIA: A ESCOLA COMO ESPAÇO DE DISCUSSÃO E REFLEXÃO

SIQUEIRA, Francielle Brum dos Santos de
PUGIN, Tamiris Teixeira
BARRETO, Camila Nunes
RESSEL, Lúcia Beatriz
ROSSATO, Karine
RODRIGUES, Isabela Lencina
SILVA, Silvana Cruz da
SANFELICE, Cheila
Universidade Federal de Santa Maria – RS - Brasil

Eixo Temático: Corpo, gênero, sexualidade e saúde.

Palavras-chave: Educação em enfermagem, adolescentes, identidade de gênero.

INTRODUÇÃO:

A adolescência é uma etapa da vida humana entremeada de transformações, conflitos desafios, crises e descobertas. Está articulada a várias dimensões e interrelacionada ao nível individual e ao coletivo, o que amplia o entendimento do existir adolescente para além de um processo biológico de vivências orgânicas (RAMOS et al, 2001). Neste sentido, deve ser percebido em seu contexto com características biopsicossociais, intelectuais e emocionais específicas, em uma sociedade em rápido processo de transformação (Moreira et al. 2008). Neste processo também estão inseridas especificidades de homens e mulheres relativas a conformação de identidade de gênero. Para Scott (1990, p. 14) gênero é "um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder". Essas diferenças se fundam em símbolos culturalmente disponíveis que evocam representações simbólicas e mitos. Deste modo, a escola constitui-se como um espaço de construção de significados, sentidos e saberes e pode privilegiar a promoção de saúde, uma vez que compreende um território de relações interpessoais situadas em um determinado contexto sócio-econômico-cultural que envolve diversos atores, dentre eles adolescentes, acadêmicos, professores, profissionais de saúde, entre outros (ROCHA; FERRIARI; SOUSA, 2001). Sendo assim deve-se utilizar esse espaço para se desenvolver atividades de educação em saúde e empoderamento dos sujeitos, abordando temáticas como a de gênero entre os adolescentes. Em vista disso, o curso de graduação em enfermagem, da Universidade Federal de Santa

Maria, realiza desde 2003, atividades de ensino, pesquisa e extensão, através do Projeto Adolescer, com grupos de adolescentes da rede publica de ensino fundamental da região norte da cidade de Santa Maria, RS, Brasil.

OBJETIVOS:

Relatar a vivência experienciada no desenvolvimento de oficinas sobre gênero com grupos de adolescentes alunos da rede pública de ensino, participantes do projeto Adolescer.

METODOLOGIA:

Adotamos a Metodologia Participativa (LOPES et al, 2001) nas oficinas com os adolescentes.Nesta as experiências prévias de todos os participantes são fundamentais. As dinâmicas grupais estão amparadas no Manual "Adolescer: compreender, atuar, acolher" do "Projeto Acolher"(BRASIL, 2001). As oficinas baseadas nessa metodologia criam um clima lúdico e pedagógico amparados no diálogo, na interação e na troca de saberes. Os adolescentes participantes do encontro são divididos em dois grupos. Cada grupo faz a representação, de ser homem ou de ser mulher, por meio de figuras, recortes de revistas, desenhos, palavras, etc...em um cartaz e na sequência apresentam sua construção por meio de uma discussão grupal. Os adolescentes constroem junto com os acadêmicos de enfermagem (moderadores das oficinas) a vivência de aprendizagem, possibilitando a expressão de suas percepções acerca da questão de gênero. Nessa oficina é possível refletir sobre as diferentes fases da vida humana, discutindo em cada etapa, os papéis atribuídos aos homens e as mulheres, de acordo com o gênero masculino e feminino, além de abordar as vantagens, as desvantagens e os comportamentos construídos socialmente na adolescência e estendidos durante a vida adulta;

RESULTADOS:

Observamos, que os adolescentes trazem concepções e saberes oriundos de seu convívio familiar e social e que esta é uma significativa bagagem histórico-cultural de construção de seu comportamento. Suas falas e atitudes são carregadas de significações construídas ao longo do processo de socialização. Destacou-se que, para eles, o sentido de ser homem e de ser mulher, traz implicações e limitações aplicadas a eles próprios, aos amigos e à família. Distinguem atividades como masculinas ou femininas, ou para ambos os gêneros. Isso é presente em suas falas e no universo que permeia suas relações sociais. O conceito de gênero dificilmente é discutido ou mesmo pensado em qualquer outra oportunidade além das

oficinas; e os comportamentos são regrados, aprendidos e reproduzidos sem que exista espaço para questionamentos de qualquer natureza.

CONCLUSÃO:

Através das oficinas, foi possível perceber como as questões de gênero, mesmo estando presentes em nosso dia-a-dia, passam despercebidas por não serem pensadas e discutidas coletivamente, acabando por naturalizarem-se da maneira como estão e sendo reproduzidas pelas novas gerações. Conclui-se que esta vivência tem possibilitado aos adolescentes um espaço de ponderação a respeito de sua construção de ser homem e de ser mulher em nossa sociedade, sendo que as relações de gênero são demarcatórias para o desenvolvimento de sua socialização.

Referências:

MOREIRA, TMM; VIANA, DS; QUEIROZ, MVO; JORGE, MSB. Conflitos vivenciados pelas adolescentes com a descoberta da gravidez. Revista Escola de Enfermagem USP. 2008;42(2):312-20.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Educação e Realidade, vol. 16, no 2, Porto Alegre, jul./dez. 1990, p.14.

ROCHA, C. M. R.; FERRIARI, M. G. C.; SOUZA, M. S. S. Acompanhamento do adolescente na escola - projeto Adolescer. In: *Adolescer: compreender, atuar, acolher. Projeto Acolher.* Brasília: Ministério da Saúde / ABEn, 2001.

LOPES, EB et al. Metodologias participativas. In: BRASIL. Ministério da Saúde. Associação Brasileira de Enfermagem. Adolescer, compreender, acolher. Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Saúde. Associação Brasileira de enfermagem. Adolescer: compreender, atuar, acolher. Brasília, 2001.

RESSEL L.B. Adolescer: crescer e viver. Projeto de Ensino, Pesquisa e Extensão. Santa Maria (RS): UFSM. 2003.

RAMOS, FRS; PEREIRA, SM; ROCHA,CRM. Viver e adolescer com qualidade. In: Associação Brasileira de Enfermagem – Ministério da Saúde. Adolescer: compreender, atuar, acolher. Brasília (DF). 2001. p. 19-32.

GESTAÇÃO NA ADOLESCÊNCIA: PERCEPÇÃO DAS MUDANÇAS CORPORAIS E SEXUALIDADE

ROSADO, Juliana Spoganicz
DELATORRE, Marina Zanella
OLIVEIRA, Clarissa Tochetto de
BÜTTENBENDER, Ticiane
DIAS, Ana Cristina Garcia
Universidade Federal de Santa Maria

Eixo Temático: Corpo, gênero, sexualidade e saúde
Palavras-chave: adolescência, gravidez, sexualidade

INTRODUÇÃO

Gravidez na adolescência e sexualidade

A adolescência caracteriza-se pela transição da infância para a vida adulta, onde acontecem contínuas modificações relacionadas ao crescimento e ao desenvolvimento biopsicossocial. O corpo infantil sofre um processo de transformação que vai desde o aparecimento das características sexuais secundárias até o seu desenvolvimento completo, quando o jovem adquire a maturidade reprodutiva, tornando-se apto a exercer sua sexualidade (FERREIRA; CABRAL, sd).

Assim, o início do interesse sexual ocorre nesta fase onde há a passagem da infância para a puberdade e para a adolescência. A sexualidade, neste contexto, deve ser vista como um fator inerente a qualquer ser humano, estando diretamente ligada à intimidade e às relações afetivas do indivíduo (FERREIRA; CABRAL, sd).

A gestação, por sua vez, é um período no qual a sexualidade geralmente se manifesta de forma diferenciada. As influências psicológicas, culturais e orgânicas inerentes a este período podem levar os casais tanto a enriquecer sua vida sexual quanto reduzi-la. Tradicionalmente, há a idéia de que ocorrem alterações no desejo sexual durante a gravidez, quando o surgimento dos sentimentos de maternidade e paternidade podem tomar o espaço do relacionamento do casal, interferindo também no desejo sexual (LECH; MARTINS, 2003).

OBJETIVO E JUSTIFICATIVA

Considerando que na gravidez ocorrem mudanças na vida dos envolvidos e que a adolescência também representa uma fase de alterações físicas e psicossociais esta pesquisa buscou compreender o impacto da gestação na vida sexual da adolescente grávida.

MÉTODO

O método utilizado para o presente trabalho foi o estudo de caso, tendo como participante uma adolescente de 17 anos, que residia na cidade de Santa Maria - RS e se encontrava no 3º trimestre de gestação. A jovem respondeu a uma entrevista, a qual continha questões acerca do relacionamento com o companheiro, antes e durante a gestação. Este instrumento foi retirado do projeto Aspectos Biopsicossociais da Gravidez Adolescente: Estudo Longitudinal da Gestação ao Segundo Ano de Vida da Criança, coordenado pelo Prof. Dr. Cesar Augusto Piccinini, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Neste estudo, buscou-se analisar as respostas às questões sobre a vivência da sexualidade durante a gestação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Relacionamento do casal

Em relação à vida sexual durante a gestação, percebe-se que há dificuldades que podem acarretar na diminuição da frequência das relações. Muitas vezes, há casais que temem que a relação sexual possa prejudicar a mãe ou o bebê (LECH; MARTINS, 2003), apesar de alguns autores afirmarem que este ato não traz danos à gravidez (SUPLICY, 1987; SOIFER, 1992; RODRIGUES, 1999). A gestante entrevistada relata o medo de complicações na gravidez devido ao ato sexual.

> Agora que eu tô grávida não sei, na gravidez menos desejo, mas depois, antes de eu tá grávida tava normal. Menos porque eu tenho medo de estourar a bolsa, alguma coisa, só por isso.

Silva (1998 apud CANELLA, 2000) refere a permanência do desejo, excitação e orgasmo tanto na gestantes quanto em seus companheiros, sem alterações significativas sobre o desejo sexual. Estudos de Montenegro (1999) e Rodrigues (1999), no entanto, encontraram resultados contrários, relatando que as modificações físicas e psicológicas da gravidez tornam comum a diminuição do desejo. No caso da gestante em questão, o desejo parece não diminuir em função da gestação em si, mas sim devido à preocupação em prejudicar o bebê.

É interessante notar, ainda, que o novo papel de mãe é assumido de forma tal que, tendo sido perguntada a respeito de como se sente fisicamente, a resposta dada relaciona-se à maternidade e aos sentimentos que esta carrega. Isto pode contribuir, inclusive, para a diminuição das relações sexuais, já que o papel de mãe passa a sobrepor o de mulher.

> Entrevistadora: E fisicamente, assim, agora, como é que tu se sente?
> Mãe: Se sente mais mãe... vou ter que ter mais responsabilidade, né. Responsabilidade, fazer as coisas na hora certa e coisa. É isso que eu penso agora. E mais depois que ganhar, mais responsabilidade ainda.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do estudo de caso analisado na pesquisa, observou-se que a adolescente está em um momento de adaptação frente às novas alterações que ocorrem em sua vida por causa da gestação. No que se refere ao relacionamento do casal, a gestante relata que mantém o desejo sexual, mas há certo medo de machucar o bebê. Apesar dessas preocupações, mostra-se aliada ao companheiro, na medida em que este compartilha destas preocupações. Isto é visto como um fator positivo já que o apoio, tanto emocional quanto financeiro, é essencial neste período da gestação.

Dessa forma, com o estudo realizado acreditamos ser importante analisar estas questões a cerca da gestação na adolescência e aspectos como sexualidade da gestante a fim de suscitar debates e mais pesquisas acerca destas temáticas.

Referências:

CANELLA, P. R. B. Exercício da sexualidade durante a gestação. *Boletim informativo on line da Sociedade Brasileira de Estudos em Sexualidade Humana*. São Paulo, v. 3, n. 4, 2000. Disponível em: < http://www.brasilmedicina.com.br/especial/sexu_t9s1.asp> Acesso em: 10 jun. 2011.

FERREIRA, K. R.; CABRAL, S. M. S. C. Desejo sexual na adolescência. FIO/FEMM. s/d.

LECH, M. B.; MARTINS, P. C. R. Oscilações do desejo sexual no período gestacional. Campinas: *Estudos de Psicologia*, v. 20, n. 3, 2003.

MONTENEGRO, R. *Obstetrícia Fundamental.* 8ª ed. Rio de Janeiro, 1999.

RODRIGUES, L. P. F. *Lobas e grávidas.* Guia prático de preparação para parto da mulher selvagem. São Paulo: Ágora, 1999.

SOIFER, R. *Psicologia da gravidez, parto e puerpério*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SUPLICY, M. *Conversando sobre sexo*. 15ª ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

GESTANTES EM CENA: A AUTO-ESTIMA EM FOCO

COSTA, Cesar Francisco Silva da[1]
MARTINS, Sibele da Rocha[2]
BARROS, Vanessa Duarte[3]
SILVEIRA, Marcelle Farias da[4]
AMORIM, Iane
SILVEIRA, Leani Severo[5]
SILVEIRA, Daniela Maack[6]
CARVALHO, Carolina Ortiz
MOTA, Marina Soares
WACHHOLZ, Vanessa Andréia
ROLÃO, Carla Gallarreta[7]
SANTORUM, Juliana Acosta
Universidade Federal do Rio Grande – FURG

Eixo Temático: Corpo, gênero, sexualidade e saúde

Palavras-chave: Enfermagem em saúde comunitária, saúde da família, gravidez

Introdução

A Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, por meio do II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres apresenta entre seus objetivos a ampliação, qualificação e humanização da atenção integral à saúde da mulher no Sistema Único de Saúde (SUS) em todas as fases da sua vida. Dentre estas, a gestação caracteriza-se por ser um período de alterações físicas e psicológicas, as quais, muitas vezes, refletem na auto-estima, que pode acarretar conseqüências na qualidade de vida e saúde da gestante e de seu bebê.

Alicerçados nestes enunciados que, além das orientações sobre os cuidados no decorrer da gestação, o projeto "Gestantes em Cena", tem o **objetivo** de estimular a auto-estima das gestantes através de um book fotográfico do acompanhamento da gestação, priorizando neste processo o acolhimento e o vínculo com a Unidade Básica de Saúde da Família (UBSF).

Metodologia

[1] Coordenador da ação de extensão. Mestre. Docente da Escola de Enfermagem da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. hspcesar@furg.br
[2] Vice-coordenadora da ação de extensão. Docente da Escola de Enfermagem da Universidade Federal do Rio Grande - FURG
[3] Acadêmica de Enfermagem. Bolsista PET-Saúde. Universidade Federal do Rio Grande – FURG.
[4] Acadêmica de Enfermagem. Bolsista Gestantes em Cena. Universidade Federal do Rio Grande – FURG.
[5] Acadêmica de Educação Física. Bolsista Gestantes em Cena. Universidade Federal do Rio Grande – FURG.
[6] Acadêmicas de Enfermagem. Voluntárias Gestantes em Cena. Universidade Federal do Rio Grande – FURG.
[7] Programa de Residência Multiprofissional em Saúde da Família. Enfermeiras. Apoio técnico Gestantes em Cena. Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

Desde 2010, tendo como porta de acesso a Estratégia de Saúde da Família (ESF) no município do Rio Grande/RS, os docentes e discentes da FURG conjuntamente com a equipe da ESF realizam oficinas de saúde, tendo como público alvo gestantes da área de abrangência da UBSF Cidade de Águeda, sendo inclusas neste ano de 2011 a UBSF do Bairro São Miguel e a UBSF do Centro de Apoio Integrado a Criança – CAIC-FURG.

Os graduandos envolvidos planejam e implementam ações, onde destacam-se as consultas de enfermagem, dinâmicas motivacionais e educação em saúde com grupos de gestantes. Para isso, contam com o apoio e participação de toda a equipe da ESF, bem como, dos residentes em Saúde da Família, composta por enfermeiros, psicólogos e educadores físicos.

As consultas de pré-natal são realizadas semanalmente. Mensalmente, são realizados encontros com temas que contemplam questões de auto-estima e valorização da mulher, bem como, remetem assuntos de abordagem multidisciplinar acerca da importância do pré-natal, desenvolvimento fetal, sexualidade na gestação, parto, aleitamento materno, cuidados neonatais e auto cuidado, alterações fisiológicas do próprio corpo, planejamento familiar, nutrição e demais temas de interesse do grupo.

Como estratégia para incitar a auto-estima do público alvo e como atrativo para a participação nas ações desenvolvidas, utiliza-se a confecção de um book fotográfico do acompanhamento do período gestacional. As fotos são oferecidas gratuitamente, realizadas quinzenalmente conforme agendamento e ao final da gestação as gestantes são presenteadas.

Resultados

Durante a realização das fotos são percebidas distorções entre os papéis de mulher e mãe, evidenciados por relatos de baixa auto-estima, que sugerem uma desvalorização do ser mulher, juntamente com os sentimentos de timidez, insegurança e medo do desconhecido. Entretanto, evidencia-se com o desenvolver do trabalho, que as mulheres aprendem a se conhecerem grávidas, reconhecem prazer no crescimento e desenvolvimento de seu bebê e sentem-se bonitas. Através da conscientização sobre a importância de manter hábitos saudáveis e indispensáveis neste período, notam-se também mudanças nas atitudes e percepções perante as situações da gestação e do parto.

Por meio do acolhimento e do vínculo estabelecido, as mulheres sentem-se apoiadas e cuidadas, fazendo com que busquem a UBSF não só em caso de doença, mas também para prevenção e promoção da saúde. Além disso, a interação entre gestantes e profissionais proporciona um aprendizado mútuo, onde ambos estão sujeitos ao processo de educação, sendo essa vivência de supremo valor para os estudantes.

Conclusões

Com o desenvolvimento deste trabalho contribuímos para o alcance dos objetivos preconizados nas políticas voltadas às mulheres, além do exercício pleno ao que nos propomos enquanto profissionais e estudantes da área da saúde. Consideramos adequados os métodos utilizados, porém, continuamos em uma busca contínua por novas estratégias que proporcionem cada vez mais atingir nossos fins. Os envolvidos neste fazer, sentem-se atraídos e empenhados nesse processo e buscam cada vez mais contribuir com o aumento da adesão ao pré-natal, a promoção do bem-estar e da qualidade de vida dessas gestantes.

Referências:

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília/DF, 2008

DIAS, M.S et al. Auto-estima e fatores associados em gestantes da cidade de Pelotas Rio Grande do sul, Brasil. **Cad. Saúde Pública**. Rio de Janeiro, v.24, n. 12 dez 2008.

FREIRE, Paulo - **Educação como prática da liberdade** - 17.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

HOMOSSEXUALIDADE: NA BUSCA DO DIREITO À IGUALDADE

KAUSS, Bruno Silva
Aluno do Curso de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPel)
Membro do Grupo de Iniciação à Pesquisa - GIP

HENKES, Silviana L.
Professora da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPel)
Doutora em Direito
Pesquisadora, Orientadora e Líder do Grupo de Iniciação à Pesquisa –GIP/UFPel

Eixo Temático: Corpo, gênero, sexualidade e saúde

Palavras-chave: Homossexualidade. Discriminação. Direito à igualdade. Direitos Fundamentais.

INTRODUÇÃO

Na sociedade brasileira, a imposição do padrão heteronormativo, tomado pela maioria como o "normal e respeitável", direciona os homossexuais aos seguintes caminhos: o de submeterem-se às regras de conduta dominante ou o de silenciar sobre aquilo que são. Há um conformismo presente nos dois casos de consequências idênticas, sendo estas, a anulação do sujeito, de sua identidade e de seus direitos fundamentais. Porém, existe a via da aceitação pessoal, a qual não exige que o indivíduo "saia do armário", ao contrário, permite a ele o reconhecimento daquilo que ele é, e o respeito àquilo que sente. A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 ao afirmar no seu artigo II que "toda pessoa tem capacidade para gozar os diretos e as liberdades [...], sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo [...], ou qualquer outra condição", proclamou o princípio da igualdade entre os sujeitos. A Constituição Federal de 1988 - influenciada pela Declaração - reconheceu expressamente a relevância do princípio da igualdade no regime jurídico brasileiro, proclamando-o em seu rol de direitos fundamentais (art. 5º. caput). Com isso, ao Estado é incumbido o dever de garantir a efetivação desse princípio, tornando ilícita qualquer discriminação, incluindo a por orientação sexual. Nesse ponto, Roger Raupp Rios sustenta a "existência de um princípio geral de antidiscriminação por orientação sexual como concretização do princípio jurídico da igualdade" (RIOS, 2001). Em nenhum outro momento, os homossexuais saíram tanto da invisibilidade social

para luta contra a discriminação e por direitos de reconhecimento. A decisão proferida pelo Supremo Tribunal Federal, na Ação Direta de Inconstitucionalidade 4277 e Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental 132 (Relator Ministro Ayres Brito), no começo do ano de 2011 garantiu a equiparação legal entre as uniões firmadas por homossexuais e heterossexuais. Dessa forma, como consequência direta, estendeu 111 direitos que anteriormente eram negados aos casais homossexuais, como herança, comunhão de bens, pensão alimentícia e previdenciária, entre outros. Além disso, a decisão do STF tomada por unanimidade pelos ministros preservou a fé popular na justiça, na efetividade dos direitos fundamentais, na dignidade e no valor da pessoa humana. A relevância da decisão do STF também reside na orientação que dará aos demais tribunais, ou seja, na uniformização da tutela judicial, seguindo os mesmos parâmetros por ela adotados, evitando, com isso, a insegurança jurídica. Contudo, a decisão não resolverá todos os problemas, pois não equiparou a união homossexual ao casamento, violando, dessa forma, o princípio da igualdade. Este é o início da segunda luta a qual, depois de ser vencida, estenderá outras garantias aos casais homossexuais, em especial, maior dever de assistência mútua, entre outros reflexos jurídicos do casamento. Vale ressaltar que a inércia do Congresso Nacional e do Poder Legislativo em não dedicar atenção devida às questões de reconhecimento de direitos dos homossexuais, se dá, em parte, por conservadorismo e influência religiosa. Deste modo, o Poder Judiciário vem conseguindo através de decisões como a da ADIN 4277 e da ADPF 132 restaurar a dignidade de milhares de pessoas e afirmar a crença no Direito, além de revelar situações de insegurança jurídica que merecem maior atenção e tutela pelos Poderes do Estado.

METODOLOGIA:

Este ensaio pretende abordar o tema do direito à igualdade para homossexuais, concebendo-o como um direito fundamental expresso em nossa CF/88. O objetivo deste trabalho é verificar quanto ao problema: quais os reflexos jurídicos da decisão do STF com a ADIN 4277 e na ADPF 132? Para isso, serão estudados os Direitos Humanos e os Direitos Fundamentais; a influência deles sobre o princípio da igualdade esculpido na CF/88; e ainda, o tratamento jurídico dispensado pelo direito brasileiro aos homossexuais. A abordagem será feita através da comparação das normas de direitos humanos com os princípios vigentes no ordenamento jurídico brasileiro; além de análise jurisprudencial. A técnica de pesquisa será a bibliográfica.

RESULTADOS:

Este ensaio é um dos frutos iniciais da pesquisa iniciada no Grupo de Iniciação à Pesquisa da Faculdade de Direito da UFPel, ressalta-se que a pesquisa está em estágio inicial de desenvolvimento e reflexão, de modo que, os resultados aqui apresentados são parciais. A Constituição Federal de 1988 através do seu artigo 3°, inciso IV, veda qualquer tipo de ação discriminatória. Além disso, a Constituição preceitua a prevalência dos Direitos Humanos no ordenamento jurídico brasileiro, exigindo o respeito e a observância dos direitos proclamados pela Declaração Universal de 1948 e demais diplomas, bem como dos direitos que ela mesma proclama de fundamentais, arrolando-os sem seus artigos 5º, 6º, 225, etc. A ADIN 4277 e a ADPF 132 podem ser consideradas um marco devido à extensão dos efeitos da união civil aos homossexuais, no entanto, a ausência de lei específica sobre o assunto não assegura a total observância dessa decisão, podendo comprometer a eficácia da mesma. Além disso, as recentes decisões citadas acima, não igualam a união dos homossexuais ao casamento o que pode ser defendido como uma afronta ao princípio da igualdade.

C**ONCLUSÃO:**

Em um Estado no qual o indivíduo sente a necessidade de silenciar sobre aquilo que é e sobre o que sente, com restrições à liberdade de expressar algo que o identifica, resta como consequência a lesão à dignidade da pessoa, diga-se de milhares de pessoas que têm seus direitos fundamentais violados e vivem sem condições de necessária e adequada segurança jurídica. A homossexualidade, apesar de todos os princípios que garantem a sua necessária proteção, ainda está à margem do Estado e da Comunidade Internacional. Em que pesem os avanços, em especial a partir do novo tratamento concedido pela ADIN 4277 e pela ADPF 132, é necessário que os Poderes Executivo e Legislativo atuem de forma harmônica, a fim de assegurar a dignidade da pessoa e garantir que todos os direitos relativos aos homossexuais sejam respeitados.

Referências:

Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm> Acesso em: 31 mai. 2010.

FERREIRA FILHO, Manoel Gonçalves. *Direitos Humanos Fundamentais*. São Paulo: Saraiva, 2007, p. 1-26.

PASSAMANI, Guilherme Rodrigues. *O arco-íris (des)coberto*. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2009, p 175-176.

RIOS, Roger Raupp. *A homossexualidade no Direito*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001.

IMPLICAÇÕES DE GÊNERO NA INCIDÊNCIA DE MORDEDURA CANINA EM CRIANÇAS, NO MUNICÍPIO DO RIO GRANDE /RS.

CAZEIRO, Cristine Coelho[1]
COSTA, Jaqueline do Espírito Santo[1]
BORGES, Liane Rodrigues[1]
GOMES, Vera Lúcia de Oliveira[2]

Eixo Temático: Corpo, gênero, sexualidade e saúde

Palavras chave: Gênero, mordedura canina, crianças e adolescentes

Introdução:

Inúmeros aspectos relacionam as diferenças de gênero existentes na sociedade, dentre eles os estereótipos, que são usados para descrever o conjunto de significados de cunho ideológico, são intencionalmente inventados. (RIBEIRO, 2008) Tais estereótipos relacionam o masculino a adjetivos como corajoso, forte, lutador e seguro. Enquanto que o feminino é associado a atributos como bonita, curiosa, frágil e maternal. (AMÂNCIO, 1993). "Analisando esses rótulos sociais é possível associá-los ao conceito de habitus, que segundo Bourdieu é aquilo que se adquiriu, mas que se encarnou no corpo de forma durável sob a forma de disposições permanentes"; o *habitus* é ainda algo que se inscreve quase geneticamente, assumindo a aparência de algo inato ou mesmo natural (BOURDIEU, 1983, p. 105). Esse conceito vem sendo usado para referir-se a um aprendizado que ocorre desde os primeiros momentos de vida, pela ação de estruturas sociais como a família e a escola. No que se refere à família, os valores e crenças são transmitidos no dia a dia, por meio de estratégias muito sutis, que levam a um aprendizado quase natural. Assim, "entre aprovações, censuras, lições de moral, elogios, prêmios e outras modalidades de influências, as crianças vão construindo seus gostos mais íntimos, seus trejeitos, suas aspirações, sua auto-imagem, sua auto-estima, seus estigmas e preconceitos, enfim, vão incorporando os *habitus* primários que estarão no princípio das experiências escolares" (GOMES, 2006, p.36). A escola, por sua vez contribui significativamente na naturalização dessas diferenças. É comum professoras de séries iniciais, aceitarem "que os meninos são "naturalmente" mais agitados e curiosos do que as meninas".Quando ocorre o inesperado, ou seja, quando encontram meninos que se dedicam a atividades mais tranqüilas e meninas que preferem jogos mais agressivos, preocupam-se, pois isso é indicador de possíveis "desvios" de comportamento. Dessa forma, pode-se até dizer que as iniqüidades de gênero, socialmente construídas acabam sendo consideradas

[1] Acadêmicas de Enfermagem e bolsistas PET Enfermagem Universidade Federal do Rio Grande (FURG).
[2] Enfermeira. Doutora em Enfermagem. Professora titular da Escola de Enfermagem. Tutora do PET Enfermagem FURG.

naturais, nesse sentido, Bourdieu (1999, p.9) destaca "as aparências biológicas e os efeitos, bem reais, que um longo trabalho coletivo de socialização do biológico e de biologização do social produziu nos corpos e nas mentes conjugam-se para inverter a relação entre causas e efeitos". Dessa forma as tipificações de gênero, naturalmente aceitas são facilmente percebidas nas brincadeiras infantis, pois essas recebem influências do ambiente familiar e do contexto social. Assim, parece ser obra da natureza que um menino brinque jogando futebol ou como policial, ou seja, no ambiente externo, e a menina brinque com bonecas, utensílios de cozinha e maquiagem, limitada ao ambiente interno. Tais "tendências" reforçam a idéia de maior liberdade masculina e permitem inferir que os meninos estão mais expostos a agravos do que meninas. Inúmeras outras diferenças de gênero podem ser evidenciadas. No que se refere ao grupo de amigos, os meninos costumam se inserirem grandes grupos compostos por outros meninos e demostrarem-se preocupados com o status. Já as meninas, desenvolvem relações mais intimistas e cooperativas, fazem parte de pequenos grupos onde podem trocar confidências. (SILVA et al, 2006). Com a hipótese de que tais diferenças possam ter implicações distintas, realizou-se este estudo com o **objetivo** de relacionar a incidência de mordedura canina em crianças na cidade do Rio Grande, com as variáveis sexo e idade.

Metodologia:

Trata-se de um estudo exploratório descritivo de abordagem quantitativa realizado através de análise dos dados fornecidos pelo Serviço de Vigilância Epidemiológica, que se constituem do total de acidentes por mordedura, ocorridas em pessoas de zero a 10 anos incompletos, notificados nas Unidades Básicas de Saúde e Unidades Básicas de Saúde da Família do município de Rio Grande/RS, durante o ano de 2010. Segundo dados divulgados pelo IBGE (2010), nesse município havia um total de 2417 crianças com idade inferior a um ano, sendo 1188 meninas e 1229 meninos; 9831 com idade entre um e quatro anos sendo 4858 meninas e 4973 meninos e, finalmente 13596 com idade entre cinco e nove anos sendo 6685 meninas e 6911 meninos. Para a tabulação, os dados foram inseridos em planilhas do Aplicativo Microsoft Excel® e submetidos à análise descritiva. O projeto foi aprovado pelo Núcleo Municipal de Educação Permanente (NEPES) sob parecer N° 78/2010.

Resultados e discussão:

Foram notificados, 546 casos de mordedura canina, em crianças na cidade do Rio Grande/RS, sendo 30 casos em crianças menores de um ano; 222 casos em crianças de um a cinco anos incompletos e 294 casos em crianças com idade entre cinco e dez anos incompletos. Desses, 215(39,4%) em meninas e 331(60,6%) em meninos. Das crianças com idade inferior a um ano 12(40%) casos de mordedura ocorreram em meninas e 18(60%) em

meninos. Na faixa entre um e cinco anos incompletos o número de meninos vitimados foi de 136(61,3) e 86(38,7) meninas. Entre as crianças com cinco e dez anos incompletos 183(62,2) meninos e 111(37,8) meninas foram mordidos por cães. Em comparação com as outras faixas etárias, as crianças, independentemente do gênero, representam o grupo de maior risco devido a maior disponibilidade de tempo para jogos e brincadeiras, a preferência por brincadeiras com animais domésticos e a imaturidade para avaliar situações de perigo. A análise dos resultados permite perceber que no período de vida em que a criança tem total dependência de cuidados maternos ou de outro adulto significativo, a incidência de mordedura em meninas foi superior. Conforme as crianças adquirem maior independência para deambulação e realização de brincadeiras sem supervisão direta de uma cuidadora, o percentual se inverte e os meninos são significativamente mais acometidos. Tais achados podem estar relacionados às características inerentes a cada um dos gêneros. Como os meninos se comportam de forma mais agressiva, ousada e competitiva, ficam expostos a um maior risco de mordedura canina. Já as meninas, mais comportadas e mais protegidas, com menor freqüência se expõem a esse risco.

Conclusão:

Embora não se possa estabelecer uma relação de causa e efeito, a concepção de gênero explicitada pelo filósofo Pierre Bourdieu pode ser associada aos dados encontrados. A maior exposição dos meninos, tão logo comecem a desfrutar de maior mobilidade se expressa pela maior incidência de mordedura nesse grupo. Essa simples constatação remete à necessidade de alertar cuidadoras acerca dos perigos inerentes a cada faixa etária e sexo, bem como de garantir a manutenção de animais domésticos saudáveis, principalmente em lares onde há crianças. Além disso, atenção especial precisa ser dispensada às crianças em praças e locais públicos, onde esses animais circulam.

Referências:

AMÂNCIO, L. Gênero. Representações e identidade. Análise das representações do feminino e do masculino e sua articulação com as identidades. Sociologia, problemas e prática. Lisboa. 1993: pag127-140.

BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

_____. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; 1999.

BRASIL. IBGE. Disponível em < www.ibge.gov.br /estadosat/perfil.php?sigla=rs > acessado em 02/06/2011.

GOMES, V.L.O. **A construção do feminino e do masculino no processo de cuidar crianças em pré-escolas.** Texto Contexto Enferm. 2006; 15(1): 35-42.

SILVA, L. I. C., et al. **Diferenças de gêneros nos grupos de brincadeira na rua: A Hipótese de Aproximação Unilateral.** Psicologia: Reflexão & Crítica, vol 19 n1, pag114-121.

RIBEIRO.P.R.C.QUADRADO.R.P **Questões possíveis para o currículo**, editora FURG.Rio Grande; 2008 p 30-33.

ÍNDICE DE MASSA CORPORAL ENTRE MENINOS E MENINAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

DIAS, Luciana Fonseca (UFRRJ)
SILVA, Luciene Gonçalves da (UFRRJ)
PIRES, Valéria Nascimento Lebeis (UFRRJ/ DEFD)

Eixo Temático: Corpo, gênero, sexualidade e saúde.

Palavras-chave: gênero, infância e obesidade.

Introdução

A obesidade infantil nos últimos anos vem sendo uma grande preocupação para área da saúde pública, visto que ela vem aumentando significativamente com o passar do tempo.

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (2006), a obesidade e o sobrepeso constitui acúmulo anormal ou excessivo de gordura que pode ser prejudicial à saúde, podendo estar associadas a doenças crônico-degenerativas. Sabe-se que obesidade está relacionada a vários agravos na saúde durante a infância e vida adulta. Além de outros de fatores, o sedentarismo e a obesidade infantil podem ter uma relação bem próxima. Considerando que, atualmente, as crianças não vivenciam experiências motoras como antes, quando as brincadeiras eram livres e de rua, diferentes da contemporaneidade que tem influenciado e contribuído para uma rotina menos ativa e conseqüentemente favorecendo a obesidade na infância.

A Educação Física tem o papel fundamental na Educação Infantil pelo fato de proporcionar a criança uma gama de possibilidades e experiências para a construção de ações e pensamentos, os quais ela possa criar, recriar e descobrir movimentos, conceitos e formas de atitudes frente a inúmeras situações.

Dados da Pesquisa Nacional de Demografia e Saúde (PNDS) de 2006 mostram que 7% das crianças brasileiras menores de cinco anos estão em situação de excesso de peso.

Em pesquisa realizada por de Corso et. al (2003), que contou com a participação de 3806 crianças menores de 6 anos, foi encontrada a prevalência de 6,8% de sobrepeso, sendo 3,0% na faixa etária de 2 a 6 anos. Outro estudo de Silva et. al (2003), verificou a prevalência de sobrepeso de 22,6% e 11,3% de obesidade em 230 crianças com idade entre 2 e 5 anos.

Estudos ligados ao sobrepeso e obesidade entre meninos e meninas, com idade entre 2 e 6 anos de idade apontam que, não existem alterações (diferenças) entre os sexos nessa faixa etária, Simon et. al (2009). Balaban & Silva (2003), encontraram resultados diferentes dos

estudos anteriores com diferença significativa entre prevalências de obesidade em crianças de 6 a 9 anos, segundo os sexos, sendo maiores entre os meninos em relação as meninas.

Com base nessas considerações, o objetivo do presente estudo foi avaliar através do Indice de Massa Corporal de meninas e meninos na Educação Infantil de uma creche do Municipio de Seropédica, no Rio de Janeiro, com possibilidades de identificar a ocorrência de sobrepeso e obesidade. Importa justificar que o projeto constitui uma parceria entre o Departamento de Educação Física e Desporto- DEFD da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro- UFRRJ e a Secretaria de Educação de Seropédica, para o acompanhamento no desenvolvimento e crescimento desses meninos e meninas, para juntos com os professores e familiares trabalharmos em favor de vidas mais saudáveis, conscientes desde a infância. Foi utilizado como modelo de estudo a pesquisa descritiva de caráter quantitativo. (THOMAS E NELSON, 2002).

O presente estudo teve o termo de livre consentimento por parte dos pais, a amostra total foi de 128 crianças, sendo 68 meninos (53,1%) e 60 meninas (46,9%), respectivamente, com faixa etária entre 3 e 5 anos, todas matriculadas na Educação Infantil. Para realizar a avaliação do IMC das crianças, utilizou-se as tabelas de IMC para idade, adotado pela Organização Mundial de Saúde (2006), como instrumento de referência na identificação de crianças com sobrepeso, obesidade e eutróficos. As medidas foram realizadas com uma balança Filiozola, precisão 100g e o estadiômetro da própria balança, precisão 0,1 cm.

Apresentação e Discussão dos Resultados:

Quadro 1: Diagnóstico baseado nos escore z do IMC para idade para crianças de 2 a 5 anos.

VALORES CRÍTICOS		**DIAGNÓSTICO**
Percentis	**Escore z**	
Percentil < 3	Escore-z < -2	Baixo IMC para idade
3 ≤ Percentil < 85	-2 ≤ Escore-z < +1	IMC adequado ou Eutrófico
85 ≤ Percentil < 97	+1 ≤ Escore-z < +2	Sobrepeso
Percentil ≥ 97	Escore-z ≥ +2	Obesidade

OMS (Organização Mundial de Saúde), 2006.

Tabela 1: Diagnóstico em função do sexo.

SEXO	**DIAGNÓSTICO**			**Total**
	Adequado/ Eutrófico n (%)	Sobrepeso n (%)	Obesidade n (%)	
Meninos	46 (67,6)	13 (19,1)	9 (13,2)	**68 (53,1)**
Meninas	45 (75,0)	10 (16,7)	5 (8,3)	**60 (46,9)**
Total	**91 (71,1)**	**23 (18,0)**	**14 (10,9)**	**128 (100,0)**

Para avaliar a diferença entre meninos e meninas recorreu-se ao teste de G, em tudo semelhante ao teste do qui-quadrado, mas sem limitação de que a freqüência nas casas sejam maior ou igual a 5. O nível de significância foi de $p<0,05$. Nota-se que as diferenças entre os sexos não foram significativas.

Conclusão

Com o presente estudo conclui-se que a prevalência de sobrepeso e obesidade não foi significativa em função ao sexo (meninos e meninas), nessa faixa etária. De modo geral, 71,1% das crianças apresentaram o IMC para idade eutrófico, 28,9% apresentaram quadro de sobrepeso e obesidade, sendo 18,0% com sobrepeso e 10,9% com obesidade.

Devemos nos preocupar com as crianças, no intuito de preservar e promover a saúde desde a educação infantil. A obesidade infantil vem se tornando um problema na saúde pública, ocorrendo precocemente se tornando uma preocupação na vida atual e adulta. Acredita-se que a educação física possa contribuir de forma significativa em favor de um crescimento saudável minimizando os possíveis problemas relacionados com a obesidade infantil por meio de acompanhamento e avaliações físicas regulares.

Referências:

Balaban, G. e Silva, G.A.P. Prevalência de sobrepeso e obesidade em crianças e adolescentes de uma escola da rede privada de Recife. Jornal Pediatria. (Rio J). 2001

Corso, A.C.T. et al. Sobrepeso em crianças menores de 6 anos de idade em Florianópolis. Campinas. Rev. Nutr. vol.16 no.1. 2003.

Ministério da Saúde. Política Nacional de Demografia e Saúde. Saúde e estado nutricional de crianças menores de 5 anos. Brasil, 2006. Disponível http://bvsms.saude.gov.br/bvs/pnds/saude_nutricional.php.

Silva, G.A.P. et al. Prevalência de sobrepeso e obesidade em crianças pré-escolares matriculadas em duas escolas particulares de Recife. Pernambuco. Rev. Bras. Saúde Matern. Infant. 2003.

Simon, V. G. N. et al. Prevalência de sobrepeso e obesidade em crianças de 2 a 6 anos matriculados em escolas particulares no município de São Paulo. São Paulo. Rev. bras. crescimento desenvolv. hum. v.19 n.2 2009.

Thomas, J. R.; Nelson, J. K. Métodos de pesquisa em atividade física. 3ed. São Paulo: ArtMed, 2002.

WHO. Multicentre Growth Reference Study Group. WHO Child Growth Standards: Length/height-for-age, weight-for-age, weight-for-length, weight-for-height and body mass index-for-age: Methods and development. Geneva: World Health Organization; pp 312 (available on the web site: http://www.who.int/childgrowth/publications/en). 2006.

JUVENTUDE E HOMOAFETIVIDADE: DIREITOS SEXUAIS SÃO DIREITOS HUMANOS

CUNHA, Juliana Pelluso Fernandes da[1]
GARCIA, Fernanda Medeiros[2]

Eixo Temático: Corpo, gênero, sexualidade e saúde

Palavras Chaves: Extensão Universitária, Direitos Sexuais, Homoafetividade

O Projeto de Extensão "Juventude e Homoafetividade: Direitos Sexuais são Direitos Humanos", do departamento de Educação Física da Universidade Federal Fluminense, começou a ser desenvolvido no ano de 2003 e neste ano somos duas das bolsistas que o desenvolvem, junto com mais outr@s trinta e quatro alun@s da UFF, dos cursos de Serviço Social, Pedagogia, Educação Física, Produção Cultural, Letras, Psicologia, História e Enfermagem.

Este projeto surgiu da necessidade de ações voltadas para grupos ainda discriminados na nossa sociedade. Trabalhamos com o conceito de direitos sexuais enquanto direitos humanos, portanto, básico para o bem estar de um cidadão. Em 2003, junto a PRO-Reitoria de Extensão surgiu a primeira versão deste projeto. No ano de 2007 o Programa (do qual participávamos) Rede de Direitos Humanos na UFF foi premiado pela SESU com o PROEXT, o que nos possibilitou a realização de um grande seminário e a publicação de um livro onde trabalhamos com o conceito de direitos sexuais. Portanto, nos últimos nove anos temos trabalhado extensão, pesquisa e ensino, mais do que isso, temos participado e nos integrado a outros segmentos da sociedade, indo além dos muros muitas vezes impostos pela Academia. Desde de 2004 nos incluímos na REDUSAIDS (Rede de Educação e Saúde na Luta Contra AIDS, que funciona em parceria com as Fundações Municipal de Educação e Saúde de Niterói), já que através da Educação podemos combater os preconceitos que ainda são tão concretos. Um fenômeno social que também contribui para este projeto é a crescente participação de adolescentes e jovens LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais) na luta pela cidadania plena. Jovens que lutam diariamente para serem reconhecidos e respeitados, pois apesar da aparente liberalidade dos nossos dias, no Brasil, a cada dois dias, segundo o último relatório, de 2009, do Observatório de Violência Homofóbica coordenado pelo Profº Dr. Luiz Mott, Professor Titular de Antropologia da Universidade Federal da Bahia, é assassinado alguém por homofobia (MOTT, 1996).

[1] Licencianda em Educação Física, Universidade Federal Fluminense.
[2] Licencianda em Educação Física, Universidade Federal Fluminense.

Também na luta pelos direitos da população LGBTT temos participado ativamente na organização de atos, manifestações e Paradas de Orgulho, nos últimos cinco anos, em Niterói, São Gonçalo, Marica, Itaboraí e Rio de Janeiro, o que nos levou a construir uma parceria com o GDN (Grupo Diversidade Niterói). Nos últimos três anos o Projeto tem servido como um bom campo de atividades para a disciplina "Gênero e Sexualidade na Escola", ministrada no curso de Licenciatura em Educação Física da UFF, vários alunos se integram ao Projeto como colaboradores, além dos alunos de outros cursos que a fazem como disciplina optativa.

Os nossos principais objetivos são:

- Expandir o trabalho educacional centrado na luta pelos direitos sexuais, como condição básica à construção de cidadania entendendo as relações e manifestações culturais da população LGBTTI como ponto de partida para uma atividade transformadora capaz de construir e resgatar a auto-estima destes sujeitos sociais.
- Proporcionar espaços para que estes jovens sejam atores sociais ativos, não só das suas histórias individuais, mas também do coletivo, observando, questionando e explorando todos os aspectos de suas vivências inseridas nos seus micro espaços e na sociedade como um todo.
- Proporcionar aos discentes da UFF envolvidos no Projeto um espaço de aplicabilidade dos seus aprendizados acadêmicos, verificando a necessidade de uma formação que possa ser transformadora.

O nosso público alvo principal são adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais, freqüentadores da nossa Instituição parceira, Grupo Diversidade Niterói, que trabalha com várias ações com a população LGBTTI.

Desenvolvemos ações como reuniões de vivências, intervenção direta com travestis profissionais do sexo, grupo de pais e mães de LGBTT, atividades culturais e esportivas. Estes freqüentadores são oriundos dos municípios de Niterói, São Gonçalo, Itaboraí e Maricá, municípios da região metropolitana do Rio de janeiro, o que dá ao Projeto uma abrangência geográfica mais extensa..Participamos diretamente da organização do dia municipal de Orgulho LGBTT de Niterói e das Paradas do Orgulho de São Gonçalo e Niterói. Também desenvolvemos oficinas para profissionais de saúde e educação.

Desta forma percebemos a relevância social e acadêmica da participação da nossa participação através das nossas ações extensionistas na luta pela construção de uma sociedade mais justa e equânime.

Referências:

ABOUD, Sérgio. Brasil sem Homofobia: a conquista de uma luta. *In* SOUSA, José Nilton de (Org.) **Direitos humanos em debate**. Niterói/RJ: EdUFF, 2009. 125-138 pp.
BORRILLO, Daniel. **Homofobia: História e crítica de um preconceito.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de janeiro: Bertrand Brasil, 1998. 159 p.
BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. 236 p.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber.** Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

GÓIS, João Bosco Hora. Desencontros: As relações entre os estudos sobre a homossexualidade e os estudos de gênero no Brasil. **Estudos Feministas**, vol.11, n.2, 1º semestre de 2003, pp 289-297. Florianópolis: UFSC, 2002.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na Pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. 102 p.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org). **Diversidade sexual na Educação, problrmatizando sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: SECAD/MEC, 2009. 455 p.

LOURO, Guacira Lopes. **O Corpo Educado: Pedagogia das sexualidades**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. 174 p.

_____. FELIPE, Jane; GOELNER, Silvana Vilodore. (Orgs.) **Corpo, gênero e sexualidade**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003. 191 p.

MOTT, Luiz. "Os Homossexuais: As Vítimas Principais da Violência", In: G. Velho; M. Alvito (Orgs). **Cidadania e Violência. Rio de Janeiro**: Editora UFRJ/Editora FGV, 1996.
WELZER-LANG, Daniel. *A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia.* ***Rev. Estud. Fem. vol.9 no.2 Florianópolis 2001.***

SILVA, Hélio. **Travesti, a Invenção do Feminino**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.

KARL MARX E AS MULHERES: A INFLUÊNCIA DO MARXISMO NO MERCADO DE TRABALHO NO SÉCULO XXI[1]

STRASBURG, Aline da Cruz[2]
PINTANEL, Aline Campelo[2]

Eixo Temático: Corpo, gênero, sexualidade e saúde.

Palavras-chave: Karl Marx, Gênero, Sociedade.

A temática de gênero e os temas a ela correlatos (casamento, família e etc.) foram abordados somente de forma periférica por Marx. Nascido em 1818 na Alemanha, iniciou os estudos de Direito em 1835 e depois de um ano de vida boêmia e desregrada, transferiu-se para a Universidade de Berlim. As esperanças que seu pai tinha de ver o filho advogado foram frustradas por um importante acontecimento da vida afetiva de Marx, o início de sua paixão por Jenny. Bela e inteligente, proveniente de classe dominante (filha do barão Ludwig von Westphalen), quatro anos mais velha do que ele, com quem convivera desde a infância.

O casamento era visto como algo pelo qual "se devia poupar" e que só "se podia enfrentar" a partir de um certo ponto", isto é, de uma posição social que resultasse de emprego respeitável, capaz de prover a sobrevivência da família. Assim, Karl Marx adiava o casamento pois não tinha condições de sustentar a mulher e os filhos que estavam por vir. Depois de um longo e tortuoso noivado de sete anos em que Jenny, por um lado, enfrentara as cobranças e críticas dos parentes, seus e de Marx e, por outro, suportara as prolongadas ausências do noivo, chegara finalmente, o grande dia.

A noiva, entretanto, obcecada pelo medo de perder Marx, e intimidada por sua estatura intelectual não conseguia desfrutar plenamente da felicidade. Tal sentimento originava-se do medo de perdê-lo, mas também da longa espera que poderia frustrar-se na hipótese do casamento não se realizar, frustrando assim, todo um projeto de vida, aquele que era comum às moças de classe dominante no século XIX: ser esposa e mãe.

Mesmo apaixonados, a vida de Marx e Jenny foi marcada por dificuldades, perseguições políticas e problemas financeiros, oriundos da impossibilidade de Marx conseguir uma renda fixa, do medo da proletarização da família através do ingresso das mulheres no mercado de

[1] Trabalho desenvolvido na disciplina de Enfermagem, Gênero e Sociedade do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem-FURG.
[2] Enfermeiras. Mestrandas do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem-FURG. Bolsistas CAPES.

trabalho. O casal também enfrentava problemas de saúde que, não apenas atingiam ao casal, como também vitimavam suas crianças. Dos seis filhos que tiveram, somente três sobreviveram.

Apesar dos comentários decepcionados acerca do nascimento das meninas não é correto afirmar que Marx tenha sido um pai frio e ausente. Quando Eleanor veio ao mundo, ele escreveu ao amigo: "infelizmente, do sexo "par excellence", se fosse um menino estaria tudo bem". Desafiando o "espírito" de sua época, Marx "tratava as meninas como futuros adultos inteligentes", e assim preocupava-se com a formação intelectual delas iniciando-as nas leituras de Shakespeare.

A angústia de Marx em relação a ser pai de meninas deve, portanto, ser compreendida como reação à expectativa sócio-cultural de que moças de classe média não podiam garantir sua própria sobrevivência, expectativa que as transformavam em encargos financeiros para os pais de orçamento mais apertado.

Mais tarde, Marx teve problemas com os casamentos das filhas, já que estas tiveram relações com homens que não condiziam com os padrões financeiros esperados. Quanto sua vida com Jenny, eles viveram quarenta anos juntos. Ela morreu primeiro, em 1881 e Marx, veio a falecer quinze meses depois.

Marx acreditava que a sociedade perfeita não era alcançável por si só, mas surgiria na sequência e sob a forma de um resultado de um período particular de desenvolvimento histórico. Na teoria marxista foram enquadradas todas as questões sociais tais como a família e as relações de sexo e que, à semelhança de outras formas de organização social, serão substituídas num determinado contexto histórico para o qual se encaminha a necessária mudança do sistema, em suma a supressão do capitalismo. Assim, o enfoque marxista partiu do pressuposto de que as sociedades primitivas, apesar da divisão sexual do trabalho, as relações entre os sexos eram baseadas na igualdade.

Perante a visão do capitalismo, o homem adquire o direito à propriedade privada, e passa a assumir na esfera familiar uma posição de supremacia e de poder, ficando assim reduzido o papel feminino à função de servidão e de reprodução. Destaca-se a importância da incorporação das mulheres nas forças de trabalho assalariado, já que o emprego feminino é uma forma básica para o alcance da igualdade. A questão da reprodução e do cuidado das crianças, bem como a educação dos menores que deveria tornar-se um assunto público.

Deste modo, a vertente marxista, faz emergir o Modo de Produção Doméstico para o centro da atividade produtiva, reconhecendo a contribuição da mulher para a economia. Acreditava-se que a opressão das mulheres era um produto da sociedade e que só terminaria

quando a revolução do proletariado trouxesse uma sociedade socialista onde cada mulher teria independência econômica após a coletivização do trabalho doméstico e do cuidado das crianças. A classe trabalhadora feminina era mal remunerada, explorada enquanto trabalhadora e oprimida como mulher. No Brasil, a inserção da mulher na atividade econômica intensificou-se a partir da década de 70, o qual foi um momento de intensa expansão da economia, culminação de uma rápida industrialização e urbanização que ocorreu no Brasil desde os anos 40 (Leone e Teixeira, 2010).

Para Leone e Teixeira (2010), a divisão sexual do trabalho também é observada nas práticas sindicais sob muitas formas. Por exemplo, as mulheres são excluídas dos cargos mais relevantes como presidente, tesouraria e secretaria geral. As mulheres enfrentam no mercado de trabalho barreiras não visíveis, como maiores exigências de escolaridade em ocupações consideradas de melhor qualidade, porém menos remuneradas comparadas aos mesmos cargos ocupados por homens. Indubitavelmente as uma as mulheres tiveram muitas conquistas, como o acesso ao mercado de trabalho, mesmo que ainda as condições desiguais estejam presentes. Contudo, essas conquistas impuseram a dupla jornada de trabalho, a prática de atividades ou funções ditas femininas, a disparidades salariais e a ausência de políticas públicas como creches etc.

Referências:

LEONE, E.T.; TEIXEIRA, M.O. **As mulheres no mercado de trabalho e na organização.** XVII Encontro Nacional de Estudos Populacionais, realizado em Caxambu- MG – Brasil, de 20 a 24 de setembro de 2010.

MARX, K. **O Capital**. livro 1, volume 1,São Paulo, Difel, 1984.

MARX, K.; ENGELS.; FRIEDRICH; LENIN, VLADIMIR. **Sobre a mulher**. São Paulo: Global, 1981, pp.82-83

MOTIVOS QUE LEVAM A POPULAÇÃO MASCULINA A PROCURAR ATENDIMENTO EM UNIDADE BÁSICA DE SAÚDE DA FAMÍLIA DO EXTREMO SUL DO PAÍS

VIEIRA, Katiucia Letiele Duarte[1]
BARROS, Alessandra Mendes de[2]
GOMES, Vera Lúcia de Oliveira[3]
BORBA, Marta Riegert[4]
COSTA, César Francisco da Silva[5]

Palavras-chave: Enfermagem. Saúde do homem. Gênero.

INTRODUÇÃO:

Nos últimos anos, vêm sendo amplamente discutidas questões referentes à baixa adesão masculina aos serviços e cuidados com a própria saúde. Em Novembro de 2008 foi implementada, pelo Ministério da Saúde, a Política Nacional de Atenção Integral à Saúde do Homem (PNSIH), com a finalidade de diminuir a morbimortalidade dessa população (BRASIL 2008). A porta de entrada para o atendimento de saúde da população masculina deve ser a Atenção Primária à Saúde, que se caracteriza por um conjunto de ações de saúde, no âmbito individual e coletivo, que abrangem a promoção e a proteção da saúde, a prevenção de agravos, o diagnóstico, o tratamento, a reabilitação e a manutenção da saúde. Em sua forma mais desenvolvida, a atenção primaria é o primeiro contato com o sistema de saúde é o local responsável pela organização do cuidado à saúde dos indivíduos. No entanto, segundo Gomes e Nascimento (2006), raramente os homens buscam ajuda, isso geralmente ocorrendo por dois motivos: quando a dor se torna insuportável e quando há uma impossibilidade para trabalhar. Por outro lado, as razões para o afastamento dos serviços de saúde, são descritas por Figueiredo (2005); Gomes, Nascimento e Araújo (2007) e Couto (2010), ao argumentarem que os homens não buscam os serviços, por acreditar que esses não apresentam programas ou atividades direcionadas especificamente para a população masculina e, considerar a Unidade Básica de Saúde como um espaço feminilizado: frequentadas basicamente por mulheres e com equipes, compostas fundamentalmente por profissionais do gênero feminino.

[1]-Acadêmica do 9º semestre da EEnf/FURG. Bolsistas PET/Enfermagem, FURG-RS;
[2]- Acadêmica do 6º semestre da EEnf/FURG. Bolsista PET/Enfermagem, FURG-RS;
[3]-Enfermeira. Doutora em Enfermagem. Professora Titular da EEnf/FURG. Líder do GEPEGS. Tutora do Programa de Educação Tutorial em Enfermagem PET/Enfermagem, FURG-RS;
[4]–Enfermeira.Msc em enfermagem.Professora da EEnf /FURG
[5]–Enfermeiro. Msc em Enfermagem. Professor Assistente da EEnf/FURG.

OBJETIVO:

O presente estudo tem como objetivo avaliar os motivos que levam os homens, a procurar atendimento em Unidade Básica de Saúde da Família (UBSF).

METODOLOGIA:

Trata-se de um estudo quantitativo realizado por meio de análise documental. Os dados foram colhidos dos 984 prontuários das famílias registradas em UBSF, de um município do extremo sul do País. Salienta-se que nessas famílias há 639 homens na faixa etária de 25 a 59 anos. Selecionaram-se os registros de atendimentos ocorridos entre janeiro e dezembro de 2010, referentes a homens nessa faixa etária. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa na Área da Saúde sob o parecer 079/2011.

RESULTADOS E DISCUSSÃO:

Obteve-se 179 registros de atendimentos a homens na UBSF estudada. Analisando a idade, percebe-se uma predominância - 33,0% (n 59), de atendimento a homens na faixa de 45 e 54 anos com seguidas de 24,6% (n 44) de atendimentos a homens com idades entre 25 e 34 anos; 22,3% (n 40) entre 35 e 44 anos. A menor procura à UBSF ocorreu entre homens com idade na faixa dos 55 a 59 anos, com 20,1% (n 36) atendimentos. Embora não haja uma diferença significativa na procura de atendimento de saúde em relação à faixa etária, percebe-se que os homens com idade mais avançada procuraram, com menor freqüência, a UBSF. Em relação ao profissional procurado e o número de consultas, constata-se que o atendimento de Enfermagem foi procurado por 105 homens, desses, 89,5% (n 94) consultaram de uma a duas vezes e 10,5% (n 11), de três a quatro. No que se refere ao atendimento médico realizado, 144 homens, 86,8% (n 125) foram atendidos de uma a três vezes e 13,2% (n 19) consultaram de quatro a sete vezes. Quanto ao motivo das consultas verifica-se que: busca por atestados médicos, renovação de receitas, agendamento de consultas e encaminhamentos a outros profissionais perfizeram um total de 14,5%(n 26) dos atendimentos; busca de resultado de exames e avaliação médica foram 22,3% (n 40); para procedimentos de enfermagem 7,3% (n 13). No entanto, confirmando as concepções de Gomes e Nascimento (2006), 51,9% (n 93) dos atendimentos foram desencadeadas por problemas agudos, desses a dor foi responsável por 27,3% (n 49) dos casos. Não encontrado o motivo específico do atendimento no prontuário, de 3,9% (n 7)homens.

CONCLUSÕES:

A procura por atendimento na UBSF estudada foi baixa no ano de 2010, se comparada à população masculina que reside naquela área de abrangência. Além disso, os poucos atendimentos foram procurados principalmente em situações consideradas agudas. Acredita-

se que fatores relacionados a estereótipos de gênero estejam contribuindo para tais resultados. Assim, constitui um grande desafio para a equipe da UBSF motivar a população masculina a desfrutar de seu legítimo direito a promoção e proteção de saúde.

Referências:

BRASIL. Ministério da Saúde**. Política Nacional de Atenção Integral à Saúde do Homem:** princípios e diretrizes. Brasília, 2008.

COUTO, M. T. et al . Men in primary healthcare: discussing (in) visibility based on gender perspectives. **Interface – comunic., saúde educa.** 14(33): 257-70, abr./jun. 2010.

FIGUEIREDO W. Assistência à saúde dos homens: um desafio para os serviços de atenção primária. **Ciênc Saúde Coletiva**; 10(01): 105-109 agosto. 2005

GOMES R, NASCIMENTO EF, ARAÚJO FC. Por que os homens buscam menos os serviços de saúde do que as mulheres? As explicações de homens com baixa escolaridade e homens com ensino superior. **Cad. Saúde Pública** 23 (3): 565 – 567, mar. 2007

GOMES, R; NASCIMENTO, E. F.. A produção do conhecimento da saúde pública sobre a relação homem-saúde: uma revisão bibliográfica. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 22 (5): 901-911, maio, 2006.

MULHER E CLIMATÉRIO: INFLUÊNCIA DAS RELAÇÕES DE GÊNERO NA VIVÊNCIA DA SEXUALIDADE

COLAÇO, Elisabete Oliveira[1]
SANTOS, Sheila Milena Pessoa dos[1]
PINHEIRO, Ana Karla Dantas[2]
CAVALCANTE, Ana Carolina Policarpo[2]
QUIRINO, Euthalia de Lemos Vilela[3]
TRINDADE, Maria de Fátima Guedes[4]

[1] Docente, Universidade Federal de Campina Grande.
[2] Acadêmica de Enfermagem, Universidade Federal de Campina Grande.
[3] Acadêmica de Enfermagem, Universidade Estadual da Paraíba.
[4] Enfermeira, Secretaria de Saúde de Campina Grande.

Eixo Temático: Corpo, gênero, sexualidade e saúde.

Palavras-chave: Climatério. Sexualidade. Gênero.

Introdução:

A existência humana é marcada por diversas etapas nas quais ocorrem intensas transformações, tanto na sua maneira de ser e estar no mundo, como nas formas de olhar e se compreender frente ao fenômeno da vivência. Dentre as etapas do ciclo vital feminino, encontra-se o climatério, que de acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS) é definido como uma fase biológica da vida e não um processo patológico, que compreende a transição entre o período reprodutivo e o não reprodutivo da vida da mulher. (BRASIL, 2008). Entretanto, quando a mulher está neste período pode apresentar dificuldades relacionadas a fatores biológicos, sociais e psicológicos que influenciam diretamente na formação e no direcionamento da sua sexualidade. Dentre essas dificuldades podemos destacar as relações de gênero. As relações de gênero são construções sociais e culturais que variam no transcorrer do tempo e remetem às formas pelas quais os indivíduos estão inseridos nos seus grupos sociais, atribuindo a cada um (a) o que se considera "masculino" e "feminino" (LAURETIS, 1994). Nesta direção, a sexualidade humana é o resultado e, ao mesmo tempo, a conseqüência direta da personalidade e das relações interpessoais de cada indivíduo, incluindo sua auto-percepção, auto-estima, história pessoal, imagem do corpo, amor, intimidade, pensamentos, fantasias, desejos eróticos, entre outros fatores. Foucault (1993) concebeu a sexualidade como uma construção social basicamente criada para submeter o corpo individual ao controle coletivo da sociedade. Segundo ele, o conceito de sexualidade não é uma categoria natural,

mas uma construção social e como tal só pode existir no contexto social. Sendo assim, para compreender as imbricações da sexualidade para a mulher no climatério desenvolvemos este estudo que teve por objetivo analisar a influência das relações de gênero na vivência da sexualidade no climatério. Pretendemos, com isso, fomentar a discussão entre profissionais de saúde que lidam com problemas relacionados às questões de gênero e que interferem nessa fase da vida. Dessa forma, pretendemos contribuir na construção de uma abordagem compreensiva para que as mulheres possam vivenciar melhor a sua sexualidade.

Metodologia:

O presente estudo é um recorte de um projeto de pesquisa e intervenção em andamento[1] e aproxima-se dos moldes metodológico da pesquisa bibliográfica. Por permitir um maior aprofundamento da essência do tema proposto a abordagem utilizada é a qualitativa. As fontes de pesquisa utilizadas foram 20 artigos científicos indexados no Scientific Electronic Library Online (SciELO). Foram selecionados artigos que tratassem sobre o climatério, a sexualidade das mulheres que estão no período do climatério e as relações de gênero que influenciam a vida destas mulheres. Foram descartados 05 artigos que não se enquadraram nos critérios de inclusão. A busca foi realizada no mês de dezembro de 2010, sendo utilizadas as palavras-chave climatério, sexualidade e gênero. As fases da pesquisa envolveram a identificação e localização de referencial teórico, o fichamento e arquivamento do material dos dados de análise, leitura analítica e interpretativa das informações obtidas. Nesta última fase, foram identificadas expressões chave a partir de elementos e aspectos comuns que remetessem ao objetivo deste estudo. As expressões chave foram agrupadas, sendo estabelecidas classificações, que chamaremos *categorias.* Para análise e discussão dos resultados, estabelecemos articulações entre os conteúdos das falas e o referencial teórico adotado.

Resultados e discussão:

Através da estratégia utilizada, foram identificadas as seguintes categorias*: Climatério e Sexualidade na Perspectiva da Abordagem Biológica:* Para a mulher a menstruação representa sua feminilidade e juventude, mesmo que sua fertilidade não tenha sido utilizada. Dessa forma, a mulher no climatério pode sofrer conflitos, tendo em vista que o término dos ciclos menstruais representa o fim da capacidade de gerar filhos. O problema consiste,

[1] Projeto intitulado Climatério e sexualidade: projeto de incentivo à melhoria da qualidade de vida de mulheres assistidas em grupo, vinculado a linha de cuidado Saúde da Mulher, do Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde – PET do Ministério da Saúde, regulamentado pela Portaria Interministerial nº 421, de 03 de março de 2010.

portanto, na identificação da imagem feminina como objeto de procriação. Entretanto, o fim da fecundidade não deve representar o fim ou a diminuição da feminilidade ou da sexualidade (VALENÇA, FILHO, GERMANO, 2010), pois está além da questão biológica, estando relacionada à excitação e ao prazer. A diminuição da frequência das relações sexuais é atribuída a estados depressivos nessa fase, pois para as mulheres criou-se a idéia de que a menopausa é sinônima de envelhecimento, declínio sexual e prenúncio da morte. O climatério deve ser visto como um processo natural, vivido de várias formas pelas mulheres de acordo com o tempo e lugar em que estão inseridas; *Climatério e Sexualidade como Construção Cultural:* Nessa categoria, verificamos que os valores culturais exercem determinado poder sobre a sociedade, impondo atividades e expressões, consideradas como normais e reprimindo outras que são tidas como torpes. O corpo das mulheres é disciplinado, pois é visto como um objeto que precisa ser moldado para se adequar a padrões de beleza. Dessa forma, é imposto um ideal de feminilidade e jovialidade, trazendo sentimentos de insuficiência e levando as mulheres a práticas extremas de vaidade, pois temem envelhecer e deixarem de ser amadas e desejadas por seus parceiros. As relações de gênero associada à fertilidade, a beleza e a juventude, trazem uma visão negativa do climatério, afetando a sua auto-estima e a sua sexualidade. Apesar de ser uma das bases da qualidade de vida, a sexualidade é trabalhada de forma precária no climatério, tendo em vista o desconforto das mulheres ou o despreparo das/os profissionais de saúde sobre esse tema. Para Gonçalves e Merighi (2005) muitas mulheres deixaram de compreender o seu próprio corpo, porém é preciso aproximar- se dele e sentir o que ocorre internamente. Assim, será possível um recomeço e a possibilidade de crescimento emocional e espiritual que superem o sentimento de perda orgânica e psicológica.

Considerações Finais:

Face ao exposto percebemos a importância de conhecer as dificuldades femininas no período do climatério, tornando possível a elas a promoção de uma qualidade de vida nessa fase e no seu processo de envelhecimento. Para tanto, é necessária a disponibilização de informações e uma educação voltada à saúde para que as mulheres desenvolvam o auto-cuidado, participem das decisões sobre os cuidados com o seu corpo e sejam encorajadas a refletir e questionar criticamente, pois esses questionamentos podem ser proveitosos para os prestadores de saúde no sentido de melhorar a qualidade de vida dessas mulheres. A partir da compreensão de si mesma, elas poderão alcançar maior autonomia e com isso libertarem-se

de posições culturais fixas reproduzidas e aceitas no meio em que atuam e do qual fazem parte.

Referências:

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Manual de Atenção à Mulher no Climatério/ Menopausa** – Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2008.192 p.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. RJ: Edições Graal; 11ª Edição; 1993.

GONÇALVES, R; MERIGHI, M. A. B. Reflexões sobre a sexualidade durante a vivência do climatério. **Rev Latino-am Enfermagem**. 17(2): mar-abr. 2009.

LAURETIS, T. de. A tecnologia do gênero. In: HOLANDA, Heloisa B. de. (Org.). **Feminismo como crítica da cultura.** Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

VALENÇA, C. N; FILHO, J. M. N; GERMANO, R. M. Mulheres no Climatério: reflexões sobre desejo sexual, beleza e feminilidade. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 19, n.2, p. 273-285, jun.2010.

MULHERES EM CENA II: REFLEXÕES ACERCA DO DIA INTERNACIONAL DA MULHER JUNTO À COMUNIDADE

LANDERDAHL, Maria Celeste[1]
VIEIRA, Letícia Becker[2]
HENTGES, Karine Jacques[3]
MORAIS, Mariana Resener de[4]

Eixo Temático: Corpo, gênero, sexualidade e saúde

Palavras- chave: Dia Internacional da Mulher, Igualdade de Gênero, Saúde da Mulher

O Dia Internacional da Mulher é uma data que busca contribuir na luta pela igualdade social entre homens e mulheres; no qual as diferenças biológicas sejam consideradas, mas que não sirvam como pretexto para subordinar e inferiorizar as mulheres (BLAY, 2001). Apesar de atualmente ter adquirido uma conotação comemorativa, historicamente o Dia Internacional da Mulher foi instituído em 8 de março de 1975 pela Organização das Nações Unidas – ONU, para dar visibilidade à situação de desigualdade, preconceito e discriminação que as mulheres vivem em nossa sociedade. Neste contexto, é importante resgatar a Carta de Ottawa, elaborado na Primeira Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde (1986), que conceitua saúde ampliada como resultante de vários fatores, tais como moradia, alimentação, saneamento básico, trabalho, meio ambiente, educação, lazer, raça, e gênero, dentre outros. Alinha-se ao Fórum Econômico Mundial (2009), que traz a subordinação feminina como redutora da qualidade de vida da população e desenvolvimento das nações. Observa-se, assim, a estreita relação entre as questões de gênero e os condicionantes de saúde/doença das mulheres (EGeS, 2010). Nessa perspectiva, aponta-se o compromisso assumido pelo Estado brasileiro para o cumprimento da Declaração do Milênio (ONU,2000) o qual abrange objetivos a serem alcançados até 2015; destacando-se dentre esses, a terceira meta - Promoção da Igualdade entre Sexos e Valorização da Mulher. Reitera-se, assim, a importância de considerar as questões de gênero nas ações em saúde voltadas às mulheres e de promover um resgate acerca da real finalidade do Dia Internacional da Mulher. Sustentado nesses referenciais, o Núcleo de Estudos sobre Mulheres, Gênero e Políticas Públicas (NEMGeP) do Departamento de Enfermagem da Universidade Federal de Santa Maria vem desenvolvendo

[1] Enf.ª Dda.ª e Prof.ª adjunta do Dep. de Enfermagem da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM - RS. Líder do Núcleo de Estudos sobre Mulheres, Gênero e Políticas Públicas. Email: mclanderdahl@gmail.com Coordenadora da Atividade "Mulheres em Cena II".

[2] Enf.ª Ms. Vice-líder do Núcleo de Estudos sobre Mulheres, Gênero e Políticas Públicas do Dep. de Enfermagem – UFSM. Email: lebvieira@hotmail.com.

[3] Pedagoga, Ac.ª do Curso de Educação Especial – UFSM e integrante do Núcleo de Estudos sobre Mulheres, Gênero e Políticas Públicas.

[4] Ac.ª do Curso de Psicologia – UFSM e integrante do Núcleo de Estudos sobre Mulheres, Gênero e Políticas Públicas da UFSM.

ações que pretendem interferir na vida das mulheres buscando equidade de gênero. Dentre estas ações, em razão do Dia Internacional da Mulher deste mesmo ano, desenvolveu-se a segunda edição da atividade de extensão intitulada "Mulheres em Cena", a qual manteve como principal objetivo promover a sensibilização da comunidade de Santa Maria-RS, a respeito da luta pelos direitos das mulheres. Para tanto, buscou-se oportunizar espaço de reflexão sobre temas relacionados à superação das desigualdades de gênero, repensar o significado do dia oito de março; possibilitar a manifestação e reflexão sobre temas que envolvem o papel da mulher na sociedade; e proporcionar à residentes e aos/as alunos/as de iniciação científica e extensão, a comprometer-se como futuros profissionais com questões sociais. Em 2011, com intuito de ampliar o público-alvo a ser abordado, a atividade foi realizada no dia 15 de março em uma praça pública de grande circulação da população do município. Como recursos áudio-visuais foram exibidos documentários, curta metragens, sobre desigualdades entre homens e mulheres, violência contra as mulheres, HIV/AIDS como disparadores para reflexão junto ao público. Além disto, foi exposta uma faixa inscrito "8 de março – Dia Internacional da Mulher: hoje não quero presentes nem parabéns, quero igualdade, respeito e valorização". Ainda foram distribuídos marca-páginas informativos a respeito da data e fitas de cor lilás simbolizando os ideais do movimento feminista, como forma de abordar as pessoas para envolver-se na reflexão sobre a importância do dia 8 de março. Considera-se que conhecer um pouco a respeito do movimento feminista possibilita compreender como desigualdades de gênero puderam ser discutidas e questionadas a favor de transformações da sociedade (GPP-GeR, 2010). Sem pretensão de analisar as diferentes correntes do movimento feminista, a partir deste foi possível questionar a divisão desigual de tarefas, salário e poder entre homens e mulheres e atentar para questões relacionadas à saúde da mulher, deslocando a compreensão biológica do corpo feminino tido como reprodutor, para analisar o contexto sócio-histórico do papel das mulheres na sociedade. Nessa perspectiva, o gênero passou a ser analisado como uma construção sócio-histórica, determinada e produzida ao longo do tempo (GPP-GeR, 2010). Percebeu-se o interesse de parte da população em discutir esta temática, se envolvendo ativamente nas discussões, tendo impacto positivo no que se refere a proporcionar espaço para reflexões e diálogo a respeito de disparidades entre mulheres e homens, sendo momentos potencialmente transformadores. Considera-se que atividade de extensão universitária "reflete o compromisso da universidade com a transformação da sociedade brasileira em direção à justiça, à solidariedade e à democracia" como previsto no Plano Nacional de Extensão Universitária (BRASIL, 2001, p.2). Este tem caráter educativo, cultural e científico, propiciando encontro entre

conhecimento acadêmico e popular, gerando mudanças no contexto onde as pessoas vivem, trabalham e se relacionam. Além disto, as reflexões apontaram para a necessidade de abordar assuntos que contribuam na superação de desigualdades de gênero como temática afeita à saúde pública, problematizando o contexto de vida das mulheres da atualidade, permitindo perceber que muitas coisas mudaram, mas que há muitos desafios a serem enfrentados em termos de auto-estima, autonomia das mulheres como seres humanos e, principalmente, atentar para as conquista de direitos e cidadania da mulher.

Referências:

ARAÚJO, Leila; BARRETO, Andréia; HEILBORN, Maria Luiza (Orgs). **Curso Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça – GPP-GeR: módulo 2**. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2010.

BLAY, Eva Alterman. **8 de marco: conquistas e controvérsias 2001.** Revista de Estudos Feministas. Vol 9. N.2/2001:601-608. Disponível em: http://nemgeusp.weebly.com/uploads/6/1/5/7/6157532/8marco_conquistas_blay.pdf. Acesso em: 19 de abril de 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. Brasília, 2001. Disponível em: http://www.proec.ufpr.br/downloads/extensao/2009/forun/Plano%20Nacional%20de%20Extens%E3o.pdf. Acesso em: 25 de abril de 2011.

Carta Ottawa. **Primeira Conferência Internacional sobre Promoção de Saúde.** Ottawa, novembro de 1986. Disponível em: http://www.opas.org.br/promocao/uploadArq/Ottawa.pdf. Acesso em: 25 de abril de 2011.

Curso de Especialização em Gênero e Sexualidade - EGeS. Livro de conteúdo. Disciplina 1 - Diversidade, diferença e desigualdade. Un.3 Gênero, sexualidades e desigualdades. Versão 2010. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2010.

Um conceito ampliado de saúde. Saúde e Cidadania, s. d. Disponível em: http://www.saude.sc.gov.br/gestores/sala_de_leitura/saude_e_cidadania/ed_02/03_01.html. Acesso em: 25 de abril de 2011.

MULHERES ENSAIANDO PRÁTICAS DISCURSIVAS NA LUTA PELOS SEUS DIREITOS: POR UMA DESCONSTRUÇÃO DO "FICA QUIETA!"

ROSO, Adriane[1]
CADEMARTORI, Ana Carolina[2]
CORRÊA, Guilherme[3]
BRUM, Luana Martins de[3]
MORAIS, Mariana Resener de[4]
ANGONESE, Mônica[4]
GASS, Rosinéia Luiza[4]

Eixo Temático: Corpo, gênero, sexualidade e saúde
Palavras-chave: psicologia social, oficinas, gênero

A esfera da sexualidade está permeada por uma política interna, com desigualdades e modos de opressão, determinados culturalmente dentro de um contexto sócio-histórico (RUBIN, 1984). Os conceitos de direitos sexuais e reprodutivos emergem de Direitos Humanos e pressupõe liberdade, autonomia e igualdade, e em si representam um desafio à promoção de saúde, pois são termos que transitam em diversos territórios, como familiar, governamental e educacional (IPPF, 2009). Nesse sentido, é importante ressaltar que a história de desigualdades de poder nas relações de gênero influenciam significativamente na condição de saúde das mulheres (IIPNPM, 2008). E para construir uma história diferente, onde os direitos sexuais e reprodutivos componham o cotidiano de mulheres e homens, é preciso, no nosso entender, fertilizar o campo da linguagem, isto é, dar solo (espaço) a outras formas de fala, irrigar este solo (mostrar outras possibilidades, outras linhas de fuga).

A partir dessa compreensão, foi criado o Projeto de Extensão intitulado "Direitos Sexuais e Reprodutivos: Conversando sobre Saúde", vinculado ao Grupo de Pesquisa "Saúde, Minorias Sociais e Comunicação" do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria. O projeto é dirigido a mulheres maiores de 18 anos da comunidade em geral da cidade de Santa Maria - RS e tem como objetivo realizar oficinas que possibilitem um espaço grupal de discussão e reflexão acerca de temas relativos à saúde das mulheres, principalmente sobre temas que se referem aos direitos sexuais e reprodutivos, para que assim, as mulheres se apoiem, sintam-se empoderadas e consigam exercer sua autonomia. Em 2010, ocorreu a segunda edição do projeto, no qual foram realizados 17 encontros semanais, com duração de

[1] Docente e Coordenadora do Grupo de Pesquisa "Saúde, Minorias Socais e Comunicação" – UFSM.
[2] Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado em Psicologia – UFSM.
[3] Curso de Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. E-mail: adrianeroso@gmail.com

60 minutos, do qual participaram, ao todo, nove mulheres. O grupo foi mediado por um psicólogo, aluno do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, e duas estudantes de graduação de Psicologia, sendo uma observadora. As oficinas foram supervisionadas pela professora orientadora do projeto. A equipe optou pela modalidade de grupo aberto, no qual novas mulheres poderiam se inserir no grupo mesmo que este já estivesse em andamento. Foram utilizadas metodologias participativas e ativas que facilitaram os questionamentos e a reflexão, incluindo técnicas de dinâmica de grupo e outras estratégias de intervenção.

Pretende-se, nesse momento, apresentar uma das dinâmicas utilizadas no 14ª encontro do grupo, que foi proposta a partir da discussão das mulheres participantes sobre comportamentos machistas. Nesse encontro, foi sugerida uma dinâmica de desenho, onde as participantes poderiam construir um personagem homem, do jeito que elas o representavam. O objetivo da dinâmica era potencializar a reflexão sobre construções de gênero e relação homem-mulher. Elas desenharam um homem descrito por elas como alto, com bigode "como os homens de antigamente", assim referenciado pelas mulheres, usando aliança e um relógio.

Durante a construção do personagem, percebeu-se que o grupo buscava pessoas de sua própria história de vida que consideravam machistas. O bigode, segundo as participantes, indicava poder, e a aliança uma relação - o homem era casado. Escrito em vermelho, no próprio desenho, destacavam-se algumas falas do homem, tais como: "Não pode fazer isso"; "Mas eu que mando aqui"; "Tô sempre certo"; "Fica quieta"; "De novo?". O personagem nasceu com nome, "Paulo" (nome fictício) nome de um homem "muito machista" conhecido por uma das mulheres. Ao serem perguntadas sobre o que gostariam de falar para o personagem, as mulheres, mostrando-se retraídas, escreveram "Vou fazer sim!"; "Sou capaz"; "Posso fazer sim"; "Como está não dá mais", expressando timidamente as idéias que compartilhavam nos encontros.

Frente a esta resposta do grupo, no encontro posterior foi sugerido que as participantes desenhassem uma personagem, mulher de Paulo, que pudesse dialogar mais abertamente com ele. As participantes desenharam-na com saia, blusa com flores, cabelos compridos, batom vermelho, brincos, que de acordo com as participantes, caracterizava a personagem como moderna, decidida e corajosa. A personagem dizia para Paulo "Eu sou mais eu"; "Eu posso!"; "Estou ao teu lado"; "Eu sou igual a você"; "Vamos conversar"; "Mas assim pode ser bem melhor".

A proposta era que esta figura ideal, empoderada de seus direitos e de sua igualdade, respondesse à figura masculina da forma que desejava, pois em momentos anteriores a esta atividade, as participantes traziam queixas de que não conseguiam expressar seus desejos e

vontades como gostariam aos seus parceiros. Assim, a vivência em grupo possibilitou que elas experimentassem a autonomia que almejam alcançar.

Entretanto, observou-se uma grande dificuldade por parte das integrantes do grupo para se manifestarem, devido à construção das relações de gênero durante as suas vidas, influenciadas pelos seus contextos sociais, familiares, midiáticos, entre outros. Mesmo com dificuldade, considera-se fundamental que as mulheres tenham conseguido falar ao homem e se posicionar como "donas de si". A partir das discussões em grupo, todas as participantes puderam refletir sobre o papel da mulher na sociedade contemporânea e a importância de construir um espaço onde se possa dialogar sobre as relações de gênero e construir sua autonomia. O diálogo - gerado no grupo utilizando a construção do cartaz como um disparador - foi articulado à noção de direitos sexuais e reprodutivos, noção esta que, segundo o CLAM - Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (2010), vem a contestar esta regulação de sexo, gênero e reprodução, consideradas pretensamente como "naturais", para pensá-la inseridas nos discursos, instituições e práticas

Entende-se que iniciativas como essa contribuem proporcionando espaços de discussão, para que mais mulheres possam desconstruir papéis cristalizados, desempoderados e construir relações onde seus direitos sexuais e reprodutivos possam se fazer valer através de suas práticas discursivas.

Referências:

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília; Editora do Ministério da Saúde, 2008.

CLAM [Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos]. Apostila do Curso de **Especialização em Gênero e Sexualidade**. Unidade I - Direitos sexuais e reprodutivos: dimensão conceitual.Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos. Rio de Janeiro: CLAM, SPM, UERJ, 2010.

IPPF [International Planned Parenthood Federation].**Direitos sexuais: uma declaração da IPPF** (International Planned Parenthood Federation). Edição em Português de BEMFAM. Rio de Janeiro: BEMFAM, 2009. Disponível em http://www.ippf.org/NR/rdonlyres/EB54D2F2-BB46-48EE-8FB9-4BF6570E6A1C/0/SexualRightsDeclarationPortuguese.pdf

KALSING, V. S. S. **As Novas Tecnologias Reprodutivas Conceptivas no Comitê de Bioética do Hospital de Clínicas de Porto Alegre – RS.** Tese de Doutorado apresentada a Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Sociologia, 2010.

RUBIN, G. **Pensando o Sexo: Notas para uma Teoria Radical das Políticas da Sexualidade.** 1984. Tradução Felipe Bruno Martins Fernandes e Revisão Miriam Pillar Grossi. Disponível em: http://www.miriamgrossi.cfh.prof.ufsc.br/pdf/gaylerubin.pdf. Acesso em: 25 de abril de 2011.

NÚMERO DE PARCEIROS SEXUAIS E SEUS FATORES DE RISCO ASSOCIADOS

AMARAL, Suélen Cavalheiro[2,4]
ALVEZ, Barbara da Silva[2,4]
TEIXEIRA, Lisiane Ortiz[1,4]
JARDIM, Fabiana Finger[1,4]
HORA, Vanusa Pousada da[3,4]
MARTINEZ, Ana Maria Barral de[3,4]

Palavras-chave: Número de parceiros sexuais, DST, sexualidade da mulher

Eixo Temático: Corpo, gênero, sexualidade e saúde

A sexualidade nos dias atuais é um tema ainda abordado com certo preconceito, muitas pessoas não se sentem a vontade ou não possuem acesso na busca de informações sobre o assunto. A forma de relacionar-se está ligada ao caráter sócio-cultural, religioso e jurídico do local em que vivemos (FONSECA e LUCAS, 2009). O número de parceiros sexuais em um ano se iguala entre homens e mulheres em países mais industrializados (SCANAVINO e ABDO, 2010). Normalmente os homens apresentam um maior número de parceiras eventuais e sem vínculo afetivo e nas mulheres esse comportamento está ligado a relacionamentos mais duradouros e com afeto (SCANAVINO e ABDO, 2010). A mulher vem adquirindo seu espaço no que diz respeito à forma de se expressar e se expor, seja no âmbito profissional ou pessoal. Até alguns anos atrás sofriam forte repressão sexual e eram educadas à vida doméstica e à criação dos filhos. A nova realidade mostra uma mudança gradativa onde há uma maior liberdade feminina como a oportunidade de estudar, trabalhar e a escolha do que fazer com seu próprio corpo. O uso de métodos contraceptivos e camisinha são opções de uma vida sexual mais ativa, porém se esse uso não é respeitado há grandes chances de contrair uma doença sexualmente transmissível (DST). Alguns estudos mostram que a quantidade de parceiros significativos ao longo da vida diminui em mulheres com 60 anos ou mais em relação a mulheres mais novas devido à antiga inexistência dos métodos de prevenção (ZABLOSTSKY e KENNEDY, 2003). O estilo de vida atual vem sendo influenciado pelos modernos tipos de relacionamentos e também pela mídia. Observa-se na TV cenas marcantes como relações sexuais, mulheres seminuas e os indivíduos tendo grande número de parceiros, desenhos animados com humor voltado para adultos, e as músicas com letras de duplo sentido e vulgaridade. Através da internet se tem a facilidade em encontrar conteúdos inapropriados para menores e que causam desconforto para adultos. Vários dos fatores que levam a um

comportamento sexual de risco podem estar ligados a um baixo grau de escolaridade e baixa renda, causando uma distância da informação e promovendo relacionamentos promíscuos mais frequentes. Muitas vezes é na escola que as crianças e adolescentes têm a oportunidade de obter informações sobre doenças, suas formas de contagio e como preveni-las, porém também é o local onde entram em contato com outras crianças oriundas de famílias com diferentes valores morais e, muitas vezes, são os professores que têm que gerenciar situações cabíveis aos pais. Pessoas de baixa renda possuem em geral menos acesso ao uso de métodos contraceptivos e de prevenção, visto que suas preocupações no dia a dia são basicamente voltadas para a sobrevivência, elas acabam deixando de lado assuntos que não lhes parecem ter relevância, como o uso de tais métodos. A educação sexual não vem sendo trabalhada de forma eficiente no núcleo familiar, sendo a sexualidade dos filhos abordada de forma precária e insatisfatória na maioria dos lares. A cidade de Rio Grande, local onde foi realizado este estudo, possui um grande fluxo de pessoas por ser uma cidade portuária, por abrigar uma universidade pública e por ser uma cidade turística no verão, tendo assim uma população diversa no que diz respeito aos hábitos e valores vindos de diferentes localidades. Por isso, suas características epidemiológicas devem ser vistas de uma forma mais direcionada para uma melhor intervenção na área da saúde e do ensino. Sendo assim, este trabalho teve como objetivo relacionar o número de parceiros sexuais ao longo da vida e seus fatores de risco associados em mulheres atendidas nos ambulatórios de Ginecologia e Obstetrícia do Hospital Universitário Dr. Miguel Riet Corrêa Jr (HU-FURG) de Rio Grande, RS, Brasil. Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa na Área da Saúde (CEPAS) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) (processo n° 2533/7-74) e está cadastrado na PROPESP (nº: 993206/2007). Nesse estudo, participaram 100 mulheres atendidas de abril de 2009 a março de 2011 no ambulatório de Ginecologia e Obstetrícia do HU/FURG que concordaram em assinar um termo de consentimento livre e esclarecido. As participantes responderam a um questionário auto-aplicado para obter informações sobre a paciente. Foi utilizado o *software Microsoft Excel* para codificar os dados e a sua validação ocorreu mediante dupla digitação. A análise foi feita utilizando o programa Epi-info® por meio do teste de χ^2. Tinham um número de parceiros maior ou igual a quatro, 50 (50%) das mulheres, sendo que 75 (75%) tiveram seis parceiros sexuais ao longo da vida. Em relação às características sócio-demográficas, a média de idade foi de 27,5 anos (± 9,61 anos), a média de renda foi de R$ 1267, 80, sendo que 50% delas tinham menos que dois salários mínimos. O total de mulheres que estudaram mais que oito anos foram de 51 (51%) e o total das que adquiriram DST foi de 35 (35%). Vinte e três

(60,52%) das mulheres com até dois salários mínimos tiveram quatro parceiros ou mais [p = 0,03], mostrando assim um maior número de parceiros sexuais nas que apresentaram renda inferior. Vinte e quatro (53,33%) das mulheres com até oito anos de estudo apresentaram quatro parceiros ou mais [p = 0,83]. O resultado não se mostrou significativo, ao contrário de outros trabalhos (SCANAVINO e ABDO, 2010), Pode-se observar que mulheres com menor escolaridade estudaram menos tiveram chance de 4% a menos de ter mais do que quatro parceiros quando comparadas com as que tiveram maior tempo de estudo. Isso pode ocorrer, pois talvez o alto número de parceiros possa estar relacionado com outros fatores que não escolaridade. Uma limitação deste estudo é que o tamanho amostral pode ter sido pequeno para apresentar um resultado significativo em relação a esse fator. Vinte e duas (53,65%) das mulheres com quatro parceiros ou mais apresentavam DST [p = 0,04]. O resultado mostrou que mulheres com maior número de parceiros estão mais predispostas a adquirirem doenças relacionadas à sexualidade do que as mulheres que apresentam menor número de parceiros sexuais ao longo da vida, provavelmente pela não utilização do preservativo. Atualmente as relações sexuais são encaradas como fonte de prazer sem a necessidade de se estabelecer um relacionamento duradouro, seja entre as pessoas com maior ou menor acesso a informação. A liberdade sexual feminina, em particular, tem contribuído para esse tipo de comportamento. A educação sexual é algo primordial e que deve ser adquirida no núcleo familiar e na escola, mas que infelizmente não tem recebido a devida atenção pela sociedade. Os jovens iniciam sua vida sexual sem terem as informações necessárias para usufruírem sua vida sexual com responsabilidade. De acordo com este estudo, pode-se perceber associação entre mulheres que têm renda baixa e alto número de parceiros e como consequência uma maior chance delas contraírem DST. Há grande necessidade de maiores estudos para entender o comportamento feminino e criar políticas públicas que levem maior conscientização no âmbito sexual para os jovens.

Referências:

FONSECA, F.; LUCAS, M.C. Sexualidade, saúde e contextos: influência da cultura e etnia no comportamento sexual. **Revista Portuguesa de Clinica Geral**, v.25, p. 65-72, 2009

SCANAVINO, M.T.; ABDO, C.H.N. Parceiros sexuais nos últimos 12 meses e parceiros signifcativos ao longo da vida, segundo o Estudo da Vida Sexual do Brasileiro. **Diagn Tratamento,** São Paulo, v.15, n.3, p. 138-42, 2010.

O CORPO COMO INSTRUMENTO DE REPRESENTAÇÃO DA SEXUALIDADE E DAS DIFERENÇAS DE GÊNERO NAS TURMAS DO PIBID / EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DA CIDADE DE SANTA MARIA/RS.

MATTOS, Michele Ziegler de
BARCELOS, Adriano Tusi
ROSA, Cristian Leandro Lopes da
MESSINA, Thiego Martins
Curso de Educação Física Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria do Estado do Rio Grande do Sul (UFSM).
E-mail: michelecefd@ibest.com.br

Eixo Temático: Corpo, gênero, sexualidade e saúde.

Palavras-chave: relação de meninos e meninas, gênero e sexualidade

Sabemos que o gênero não marca apenas diferenças nas relações entre meninos e meninas, homens e mulheres, mas imprime sobre os corpos, modos de ser, comportamentos e atitudes que se traduzem em desigualdades. A partir desse olhar, o estudo se propõe a diagnosticar como é a representação do corpo pelos alunos do Pibid/ Educação Física em uma escola pública de Santa Maria e se essa escola participa de debates que tratam desses assuntos, na tentativa de minimizar preconceitos que possam existir no meio escolar.

Este estudo se propôs a debater o tema, a partir da observação das aulas realizadas no projeto desenvolvido na escola. O Pibid/ Educação Física, através das práticas pedagógicas, verificou que em várias modalidades esportivas desenvolvidas pelo projeto, o interesse de meninos e meninas são parecidos, ou seja, muitas meninas apresentavam interesse pelo futebol e muitos meninos pela prática de alguma modalidade considerada pela sociedade como que historicamente praticadas por um número bem mais expressivo de meninas, como por exemplo, as aulas de dança.

Por se entender que a escola em que foi feito o estudo possuí estudantes de classe média baixa e está situada em uma comunidade carente de Santa Maria, a busca na comunidade escolar é para com as soluções das dificuldades de aprendizagem, de frequência e de permanência, planejamento interdisciplinar e contextualizado, prevenção ao uso de drogas e orientação para a sexualidade responsável, todos esses aspectos são desenvolvidos permanentemente, durante as aulas, através de debates para uma compreensão melhor dos alunos sobre gênero e sexualidade, para tentar romper os preconceitos que ainda existem quanto a este tema, muitas vezes pela falta de informações, de conhecimento da comunidade.

Ainda nesse contexto de debates, citamos também o corpo canônico, ou seja, aquele tido e apresentado como desejável nos meios de comunicação, e que representa muitas vezes o que chamamos de corpo ideal, marcado pelo culto a boa forma física, no qual está representado nos espaços escolares principalmente através do universo feminino. E isso era comprovado através da forma como as meninas se vestiam para a prática das atividades.

Desde 1996, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que intensificou o debate sobre o tema Gênero e Sexualidade, o assunto passou a ser considerado um Tema Transversal, ou seja, deverá ser tratado dentro da programação, através de conteúdos transversais nas diferentes áreas do currículo. (RIBEIRO, C.R.). No nosso caso, por se tratar de aulas de Educação Física, os debates e questionamentos surgiram a partir da própria prática e eram discutidos durante a aula na tentativa de solucioná-los.

Quando os professores do projeto perceberam a dificuldade dos alunos em dar as mãos nas aulas de dança, e da imagem que o corpo poderia representar ao ato de movimentar-se através da dança, procuramos discutir durante as aulas, as questões corpo, gênero e sexualidade. Percebeu-se que os meninos, apesar de estarem em menor número em relação às meninas, tinham grande interesse em aprender a dança, entretanto, o ato de aprender a dançar só era considerado viável quando estes utilizavam o corpo como um instrumento social, mas individualizado. No momento em que o corpo não representou apenas um ser individualizado e passou a interagir com os outros corpos, podendo ser tocado, houve repulsa entre eles. Isso foi representado quando os mesmos passaram a dançar em duplas, e não mais sozinhos.

Ainda, observou-se que o mesmo acontecia nas aulas de futsal, porém de forma positiva, onde as meninas que gostavam de participar das aulas de futsal recebiam o apoio dos meninos da turma. Como professores da escola, ficamos surpresos, pois, a própria modalidade esportiva, que é através da mídia repassada e também foi construída culturalmente desse modo tornou- se quase que exclusivamente, destinada apenas aos homens.

Para Stake (1983, p.5-14), o estudo de caso tem como preocupação (...) retratar naturalmente a realidade do fenômeno educacional. O presente estudo teve por objetivo a caracterização de como é a representação do corpo pelos alunos participantes do Pibid/ Educação Física que se justifica muitas vezes pela aparência ou forma física para perceber o perfil dos alunos participantes do projeto, qual é a aceitação que os alunos têm do próprio corpo, e como é a relação entre meninas e meninos que participaram do projeto na escola estudada.

A população estudada foi formada por crianças de idades entre 12 e 17 anos, de ambos os sexos, estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio de uma escola pública

da cidade de Santa Maria-Rio Grande do Sul. Caracteriza-se por um estudo de caso na perspectiva qualitativa com observação simples *in loco* com o intuito de perceber a relação entre meninos e meninas durante as aulas realizadas pelo projeto Pibid/ Educação Física e se os problemas relacionados á Gênero e Sexualidade surgiam dos próprios alunos ou de uma imposição inicial, mesmo que involuntária dos professores responsáveis em ministrar as aulas do projeto.

Enfim, o estudo demonstrou que o corpo pode apesar de ser individualizado, ser principalmente social, e essa interação existente entre os alunos que se representou nesse estudo pelo ato de dar as mãos em uma aula de dança, só passou de individualizado para social a partir da insistência dos professores em se discutir o tema.

Verificou-se também que as diferenças de gênero e sexualidade surgem dos alunos e também dos professores, mas que os professores ainda não conseguem perceber que promovem o sexismo, quando organizam a distribuição das atividades, o que nos faz pensar que para mudar as atitudes sexistas presentes na sociedade e enraizadas na escola, professores deverão explicitar as desigualdades de gênero para permitir a transformação dessas concepções e comportamentos sociais presentes nos alunos. E talvez seja mais produtivo para nós, educadoras e educadores, deixar de considerar toda essa diversidade de sujeitos e de práticas como um "problema" e passar a pensá-la como constituinte do nosso tempo.

Referências:

PUPO, Kátia. **Programa Ética e cidadania**: construindo valores na escola e na sociedade – Questão de Gênero na escola.; Coordenadora do Ensino Médio do Colégio Miguel de Cervantes (São Paulo).
Acesso em:
http://www.smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espacovirtual/espacoetica/WEBARTIGOS/questao%20de%20genero%20na%20escola.pdf

CATHARINO,T.R. **Gênero e Sexualidade no espaço escolar -** uma proposta de educação e saúde.; professora adjunta da Faculdade de Educação- UERJ.
Acesso em: **http://www.prodema.ufpb.br/revistaartemis/numero5/artigos/artigo_05.pdf**

_____. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. (Orga). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. A produção cultural do corpo. In: LOURO, G.; NECKEL, J. e GOELLNER, S. (Orgªs). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003b.

O CUIDADO À CRIANÇA NO HOSPITAL: AINDA UMA QUESTÃO DE GÊNERO

SALVADOR, Marli dos Santos[1]
OLIVEIRA, Pâmela Kath de[2]
MOTTA, Marina Soares[3]
GOMES, Giovana Calcagno[4]

Eixo Temático: Corpo, gênero, sexualidade e saúde

Palavras-chave: Criança hospitalizada. Mulher. Enfermagem

INTRODUÇÃO:

O cuidar de si e dos outros é um atributo inerente a todos os seres humanos, pois as pessoas estão permanentemente desenvolvendo essa atividade. Desde o nascimento de uma criança, durante todo seu crescimento, a mulher exerce o papel de sua cuidadora. A criança vê na mulher um amparo para o seu desenvolvimento social e emocional. As mulheres, principalmente as mães, são vistas culturalmente como cuidadoras, pois desde a infância são influenciadas com brincadeiras sugestivas em que cuidam de suas bonecas em situações de alteração da saúde. Sendo que o mesmo não é estimulado nos meninos. Em relação à internação hospitalar da criança verifica-se que esta, geralmente se faz acompanhar pela mãe, sendo poucos os pais que se fazem presente o tempo todo no setor. Esta pode representar para a mulher afastamento temporário do seu cotidiano, até mesmo das atividades laborais a fim de permanecer com seu filho durante a internação. Embora ambos, mãe e pai, sejam trabalhadores, verificamos que quem abdica de sua função para tornar-se cuidador da criança no ambiente hospitalar é a mulher.

OBJETIVO:

Apresentar uma reflexão teórica acerca do papel da mulher como cuidadora da criança internada na unidade pediátrica.

METODOLOGIA:

Foi operacionalizado a partir de uma reflexão na qual se discutiu acerca da evolução do papel da mulher como cuidadora familiar e das Vivências da mulher como cuidadora da criança no hospital. Os dados foram discutidos a partir de autores estudiosos da temática.

RESULTADOS:

A Evolução do papel da mulher como cuidadora familiar:

Por volta do século XII, o papel da mulher como esposa e dona de casa ainda perdurava. Com as duas grandes Guerras Mundiais, as mulheres foram "empurradas" para a

[1]Especialista em Projetos assistenciais em Enfermagem. Enfermeira da Unidade de Pediatria do Hospital Universitário Dr. Miguel Riet Corrêa Jr. do Rio Grande. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Enfermagem e Saúde da Criança e do Adolescente – GEPESCA – FURG.
[2]Acadêmica da oitava série do Curso de Enfermagem da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Membro do GEPESCA- FURG. Bolsista PIC.
[3]Acadêmica da sétima série do Curso de Enfermagem da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Membro do GEPESCA- FURG. Bolsista PIBIC.
[4]Dra. Em Enfermagem. Professora da Escola de Enfermagem. Líder do GEPESCA – FURG.

produção passando, de forma contundente, a exploração com as jornadas de trabalho excessivas e salários menores. Na segunda metade da década de 1960, começaram a surgir os movimentos feministas e, a seu modo, cada um lutou pela igualdade das relações de gênero. Gênero compreendido como elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças entre os sexos e como a primeira forma de manifestar poder (SCOTT, 1995). Assim, segundo Bezerra (2003), as relações de gênero fazem parte da estrutura e da organização da sociedade, tendo conseqüências mediatas e imediatas para a reprodução do ser social. As relações entre homens e mulheres, ao longo dos séculos, mantiveram caráter excludente, pois se percebe que, na sociedade atual, o reconhecimento e a valorização feminina ainda se encontram debilitados. Isso se exemplifica na questão econômica, ou seja, mesmo que o seu potencial se iguale ao do homem, a mulher continua ganhando, em algumas situações, menos, e a cobrança pela qualidade é bem maior (WELTER, CETOLIN, TRZCINSKI, CETOLIN, 2008). Embora, na contemporaneidade, tenham ocorrido mudanças na forma de se conceber as relações de gênero ainda hoje se encontram resquícios do passado através da sustentação da posição subalterna da mulher na família e no lar onde, como "dona-de-casa", permanece única responsável pelas tarefas domésticas, e ao cuidado que se refere ao marido e, principalmente, aos filhos.

Vivências da mulher como cuidadora da criança no hospital: uma questão de gênero:

Durante a internação da criança a mãe é sua mediadora no hospital e continua prestando-lhe cuidados. Neste contexto, a criança passa a necessitar além dos cuidados cotidianos de outros mais específicos que dêem conta de suas novas demandas relativas à causa de sua hospitalização. O manejo dessa situação se constitui em uma tarefa complexa para a mãe acompanhante, a criança e a equipe de saúde (COLLET, OLIVEIRA, 2002). A inclusão da mãe como cuidadora no hospital requer uma postura aberta e atenta às interações e aos impactos das vivências que ocorrem neste ambiente (FERNANDES, ANDRAUS, MUNARI, 2006). A mãe cuidadora será mais ou menos autônoma, a partir das informações recebidas da equipe de saúde que a atende. Quanto mais orientada a respeito do diagnóstico, tratamento e quadro clínico da criança, maior será a possibilidade dela perceber precocemente suas alterações (MOTTA, 1997). A internação hospitalar da criança apresenta-se, para a mulher, como a interrupção do previsto, a desordem do costumeiro, a urgência do enfrentamento do duvidoso, do temível, do desconhecido. Instala-se, quase sempre, uma crise, determinando um momento complicado na vida de qualquer um (LUSTOSA, 2007). Assim, torna-se fundamental que a mesma receba dos profissionais da equipe de saúde um cuidado

terapêutico humanizado. A interação da mulher cuidadora com os profissionais da equipe de saúde vai se consolidando nos pequenos gestos, no olhar receptivo, no tom de voz, no toque, fortificando a família através da relação dialógica. É válido lembrar que a presença da mãe junto à criança hospitalizada é de grande importância no restabelecimento de sua saúde, uma vez que a mãe transmite segurança e apoio neste momento de dor e sofrimento na vida deste indivíduo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Refletir acerca do papel da mulher como cuidadora da criança no hospital e a questão de gênero envolvida poderá nos auxiliar a atuar junto a estas mulheres de forma a auxiliá-las a ficar no hospital de forma mais instrumentalizada. Compreender como a mãe vivencia o período de internação da criança no hospital nos remete a refletir acerca de nossas ações frente a elas, indicando estratégias que os profissionais da saúde podem adotar, de forma a possibilitar que estas vivências sejam mais produtivas e menos traumáticas.

Referências:

BEZERRA, V. A dimensão de gênero na formação profissional em Serviço Social :algumas contribuições para o debate. ABEPSS Anais do Seminário Latino-Americano de Serviço Social 338, 2003.

COLLET N, OLIVEIRA BRG. Manual de *Enfermagem Pediátrica*. Goiânia: Editora AB, 2002.

FERNANDES CNS, ANDRAUS LMS, MUNARI DB. O aprendizado do cuidar da família da criança hospitalizada por meio de atividades grupais. Rev. Eletr. Enf. 2006; 8 (1): 108-18.

LUSTOSA MA. A família do paciente internado. Rev SBPH 2007; 10 (1): 3-8.

MOTTA MGC. O Ser Docente no Tríplice Mundo da Criança, Família e Hospital: uma descrição fenomenológica das mudanças existenciais. Florianópolis. [Tese]. Florianópolis (SC): Doutorado em Filosofia de Enfermagem/UFSC; 1997, 210p.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil para a análise histórica. Educação e Realidade, Porto Alegre, FACED/UFRGS, v. 20, 1995.

WELTER, I; CETOLIN S.F; TRZCINSKI, C; CETOLIN, S.K; Gênero, maternidade e deficiência: representação da diversidade. Revista Textos & Contextos Porto Alegre v. 7 n. 1 p. 98-119. jan./jun. 2008

O DUPLO PADRÃO SEXUAL NA ATUALIDADE E SUAS INFLUÊNCIAS NA SAÚDE DE MULHERES E HOMENS

BORDINI, Gabriela Sagebin (Instituto de Psicologia - UFRGS)
SPERB, Tania Mara (Instituto de Psicologia - UFRGS)
Financiamento: CAPES

Eixo Temático: Corpo, gênero, sexualidade e saúde

Introdução

Apesar da modernização das visões acerca da sexualidade, em curso desde a organização do movimento feminista, tal processo é parcial. Entre valores e experiências modernos, ainda se identificam traços tradicionais (JONES, 2010). Já em 1956, Reiss definiu o duplo padrão sexual pré-matrimônio como uma norma social que estipula que o sexo antes do casamento é errado para as mulheres, mas permitido – ou correto – aos homens. É esse tipo de padrão que faz com que as mulheres que apresentam determinado comportamento sexual fiquem mal vistas socialmente, ao contrário dos homens. No entanto, as pesquisas sobre o duplo padrão sexual vinham apresentando resultados muito variados quanto à existência ou não desse fenômeno. Em decorrência disso, Crawford e Popp (2003) realizaram uma revisão dos trabalhos publicados entre 1981 e 2001 nesse campo de estudo.

Na maior parte dos trabalhos, Crawford e Popp (2003) encontraram evidências do duplo padrão sexual. Ainda que tivessem sido construídos padrões de atitudes sexuais mais igualitários, as condições nas quais determinados comportamentos eram considerados aceitáveis para homens e mulheres continuavam sendo diferentes. Os autores observaram que a forma como eram realizadas as pesquisas podia ter influência sobre os resultados obtidos quanto à presença ou ausência de duplo padrão sexual. Sublinharam, então, a importância da atenção aos métodos de estudo nessa área.

Ainda hoje, contudo, as pesquisas acerca do duplo padrão sexual seguem obtendo resultados contraditórios (KREAGER; STAFF, 2009). Diante disso, apresenta-se uma revisão de 26 estudos sobre o duplo padrão sexual, ou seja, sobre a existência de diferentes normas e padrões de comportamentos sexuais para homens e mulheres.

Método

Foram revisados somente artigos científicos que relataram pesquisas empíricas, publicados entre 2001 e 2010, disponíveis *on-line*, na íntegra. Analisaram-se: (a) os métodos

usados para investigar o duplo padrão sexual e (b) os resultados referentes à sua presença na atualidade e à sua influência sobre a saúde dos indivíduos.

Resultados e Discussão

Foram identificados 2 artigos que referiram o uso de métodos mistos (qualitativos e quantitativos), encontrando indícios do duplo padrão sexual na atualidade. A maioria dos trabalhos (18 dos 26), contudo, mencionou a utilização de métodos quantitativos, principalmente escalas e tarefas com vinhetas que apresentavam um alvo a ser avaliado pelos respondentes. Dos estudos que usaram escalas, somente 4 referiram o montante de aceitação do duplo padrão sexual entre os respondentes, considerado pequeno por alguns autores. Já as pesquisas que utilizaram vinhetas detectaram o duplo padrão sexual – exceto uma – ainda que não de modo generalizado.

Foram encontrados 6 estudos que usaram métodos qualitativos, variados entre si. Foram citadas, sobretudo, entrevistas (narrativas, etnográficas, em profundidade), mas também grupos focais e observação participante. Essas pesquisas confirmaram a existência do duplo padrão sexual. Embora os avanços em termos da liberdade das mulheres tenham permitido a elas exibir comportamentos anteriormente considerados adequados apenas aos homens e que os indivíduos mostrem resistência ao duplo padrão sexual, este segue atuando nas mais variadas dimensões da sexualidade heterossexual.

Quanto à influência do duplo padrão sexual sobre a saúde dos indivíduos, encontrou-se, por exemplo, que a forte aceitação do duplo padrão sexual prediz a crença de que o estupro ocorre espontaneamente, fruto de desejos sexuais incontroláveis dos homens (LEE; KIM; LIM, 2010). Por outro lado, prediz o uso de preservativo (BOONE; LEFKOVITZ, 2004). O duplo padrão sexual atua nas explicações, formuladas por mulheres, dos comportamentos abusivos de seus parceiros pela via do romantismo (KULKARNI, 2007). Além disso, serve como base para diferenças nas mensagens de socialização da redução de riscos sexuais que mães emitem para filhos e filhas. Com eles, as mães são proativas nas mensagens, e, com elas, são proibitivas ou neutras (FASULA; MILLER; WIENER, 2007).

Conclusão

Os resultados dos estudos examinados mostraram que o duplo padrão sexual, ainda que não seja um fenômeno generalizado, continua sendo identificado atualmente. Além disso, revelaram que a existência desses diferentes padrões de comportamentos sexuais para homens e mulheres pode ter efeitos importantes na saúde das pessoas.

Referências

BOONE, T. L.; LEFKOVITZ, E. F. Safer sex and health belief model: considering the contributions of peer norms and socialization factors. *Journal of Psychology and Human Sexuality*, v. 16, n. 1, p. 51-68. 2004.

CRAWFORD, M.; POPP, D. Sexual double standards: a review and methodological critique of two decades of research. *Journal of Sex Research*, v. 40, p. 13-26. 2003.

FASULA, A. M.; MILLER, K. S.; WIENER, J. The sexual double standard in African American adolescent women's sexual risk reduction socialization. *Women Health*, v. 46, n. 2/3, p. 3-21. 2007.

JONES, D. *Sexualidades adolescentes:* Amor, placer y control en la Argentina contemporánea. Buenos Aires: CICCUS/CLACSO, 2010. 168p.

KREAGER, D.; STAFF, J. The sexual double standard and adolescent peer acceptance. *Social Psychology Quarterly*, v. 72, n. 2, p. 143–164. 2009.

KULKARNI, S. Romance narrative, feminine ideals, and developmental detours for young mothers. *Affilia:* Journal of Women, v. 22, n. 1, p. 9-22. 2007.

LEE, J.; KIM, J.; LIM, H. Rape myth acceptance among korean college students: the roles of gender, attitudes toward women, and sexual double standard. *Journal of Interpersonal Violence*, v. 25, n. 7, p. 1200-1223. 2010.

REISS, Ira. L. The double standard in premarital sexual intercourse: a neglected concept. *Social Forces*, v. 34, p. 224-230. 1956.

O MOVIMENTO LÉSBICO-FEMINISTA E A PROMOÇÃO DE ATENÇÃO À SAÚDE DE MULHERES LÉSBICAS

PIASON, Aline da Silva[1]
STREY, Marlene Neves[2]
PALMA, Yáskara Arrial[3]

Eixo Temático: Corpo, Gênero, Sexualidade e Saúde.
Palavras-chave: Gênero; Movimento lésbico-feminista; Saúde.

No presente trabalho, apresentamos algumas reflexões sobre a pesquisa atualmente desenvolvida no grupo Relações de Gênero, da PUCRS, e que tem como objetivo investigar como as mulheres, que se auto-identificam enquanto lésbicas e que participam de movimentos feministas, estão se mobilizando no interior desses movimentos sociais, na busca de inserção de suas reivindicações e aquisição de seus direitos nas políticas públicas para as mulheres.

Questões ligadas à lesbianidade e o enfrentamento de assuntos ligados especificamente à sua relação com a saúde, denunciadas no Dossiê: *saúde de mulheres lésbicas na promoção da equidade e integralidade* (Facchini e Barbosa, 2006), nos permite compreender que tais questões não surgiram nem a partir dos estudos feministas nem no interior dos estudos sobre a homossexualidade. Esta reivindicação no campo dos direitos sexuais emerge mais recentemente, a partir da expansão e visibilidade do movimento lésbico e da articulação de diretrizes sociais ligadas aos movimentos lésbico-feministas.

Surgem atualmente produções e reflexões críticas sobre a abordagem da sexualidade dentro de um campo de atenção à saúde de mulheres lésbicas, que até então era marcado por oposições como saúde-doença e normal-anormal (Facchini e Barbosa, 2006). Nesse sentido, estudos feministas e de gênero (Palma 2011; Piason, 2009) vem se preocupando com esses temas, e passam a considerar que estudar as experiências e vivências em relação à sexualidade constitui um modo de contribuir para a relativização e problematização do modelo hegemônico de sexualidade – heterossexual.

Compreende-se, nesse contexto, que através dos discursos dominantes e das redes de poder e dominação, procura-se apagar da história e do imaginário social as relações

[1] Psicóloga, Doutoranda em Psicologia, bolsista CAPES na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
[2] Psicóloga, Profa. Titular do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Pesquisadora CNPq
[3] Psicóloga, Doutoranda em Psicologia, bolsista CAPES na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

específicas entre as mulheres, tanto afetivas quanto sexuais. Visualiza-se, assim, que os envolvimentos entre as mulheres se tornaram conhecidos como "o amor que não ousa dizer o nome" tal como denunciados na obra clássica "A epistemologia do armário" (1990) da autora Eve Kosofsky Sedgwick.

A invisibilidade da sexualidade feminina e o preconceito associado à homossexualidade implicam diretamente nas questões de saúde pública (Facchini e Barbosa, 2006). É notório que, na atenção à saúde sexual dos programas do governo Brasileiro, devido a emergência da epidemia da Aids teve como lugar central o foco nas relações entre homossexualidades masculina e a DST/Aids, ficando à margem os assuntos relacionados às preocupações no campo da homossexualidade feminina.

Progressivamente, vai se instaurando a partir da década de 80, nas sociedades Ocidentais, a necessidade de organizarem movimentos próprios, espaços autônomos de militância lesbiana (Falquet, 2006). Perceberam que tinham que enfrentar, além das dificuldades enquanto homossexuais, as dificuldades geradas pela subordinação social feminina (Adelman, 2000N; Falquet, 2006).

Dentro do contexto de organização do movimento Lésbico–feminista, é importante destacar a criação do evento denominado SENALE (Seminários Nacionais de Lésbicas), que a partir de 1996, contou com o suporte do Programa Nacional de DST/Aids do Ministério da Saúde, contribuindo para a afirmação das especificidades lésbicas, a partir da referência ao "corpo lésbico" e suas demandas de saúde. Segundo Facchin e Barbosa (2006 p.8): "Tal caminho conduz da invisibilidade à afirmação da vulnerabilidade".

Em pesquisa recente (Piason, 2009), evidenciamos que o medo da discriminação e rechaço leva as lésbicas a enfrentarem dilemas e inseguranças quando vão realizar, por exemplo, consultas médicas nos (as) ginecologistas. Declaram que, geralmente, são atropeladas por perguntas e recomendações quanto ao uso de anticoncepcionais, camisinha e questões relacionadas a uma vida sexual com homens, não tendo abertura para poder falar de sua vida sexual com outras mulheres.

Percebemos que os discursos presentes nos movimentos de militância lésbica, reivindicam maior visibilidade e empoderamento que possibilitem a emergência de políticas públicas, a fim de viverem com respeito, dignidade e cidadania, saindo desse lugar de invisibilidade em que se encontram. Como início desse processo, podemos citar que a Liga Brasileira de Lésbicas em parceria com a Secretaria de Saúde do Município de Porto Alegre, deu início à formação de equipes de saúde através do "protocolo de atendimento às lesbicas, bissexuais e mulheres que fazem sexo com mulheres". Espera-se que em breve mais

iniciativas como essa possam ser replicadas em outros municípios e estados da federação Brasileira.

Referências:

ADELMAN, M. *Paradoxos da identidade: a política de orientação sexual no século XX*. Revista Sociologia Política, Curitiba, v. 14, 2000, p.163-171.

FALQUET, J. De La cama a La calle: perspectivas teóricas lésbico-feministas. Bogotá: Brecha Lésbica, 2006.

FACCHINI, R. e BARBOSA, R. M. Dossiê; saúde de mulheres lésbicas na promoção da equidade e da integralidade. Belo Horizonte: Rede feminista de saúde: rede nacional feminista de saúde, direitos sexuais e direitos reprodutivos, 2006.

SEDGWICK, E. K. *Epistemology of the closet*. Los Angeles, USA: University of California Press,1990.

SELEM, M.C.O. *A Liga Brasileira de Lésbicas: produção de sentidos na construção do sujeito político lésbicas*. Labrys: Estudos Feministas, v. 12, julho/ dezembro, 2007. [on-line]. Disponível em: http://www.unb.br/ih/his/gefem/labrys12/livre/celia.htm. Acesso em: 27 março, 2008.

PALMA, Y. A. Mamãe e... mamãe? Apresentando as famílias homomaternais. Dissertação de mestrado em Psicologia Social. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2011.

PIASON, A. Mulheres que amam mulheres: trajetórias de vida, reconhecimento e visibilidade social às lésbicas. Dissertação de mestrado em Psicologia Social. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2009.

O PAI COMO CUIDADOR NA UNIDADE DE PEDIATRIA: DIFICULDADES RELACIONADAS AO GÊNERO

GOMES, Giovana Calcagno[1]
XAVIER, Daiani Modernel[2]
Universidade Federal do Rio Grande – FURG

Eixo temático: Corpo, gênero, sexualidade e saúde

Palavras chave: Pai. Criança hospitalizada. Cuidadores. Enfermagem.

Introdução:

A participação do pai no cuidado e na educação da criança, nos dias atuais, está recebendo maior atenção. O pai, mais do que um apoio para a mãe, contribui significativamente para o desenvolvimento da própria criança (NITSCHKE, 2001). No entanto, na prática de muitos profissionais da saúde e na prática dos profissionais da enfermagem, as orientações estão voltadas quase que exclusivamente para o binômio mãe-filho, esquecendo-se da participação do pai como membro constituinte da família, dissociando-o da unidade familiar (GOMES, 2000). Em relação à divisão de papéis do casal, até algum tempo atrás, os cuidados com a saúde dos filhos e demais membros da família eram quase que exclusividade da mãe. No entanto, hoje, com freqüência, o pai tem aparecido em conjunto com ela no desenvolvimento do cuidado, sendo que, muitas vezes, ele tem sido referido em primeiro lugar (CREPALDI, 1999). Desse modo, surge o conceito do "novo pai", um pai que considera a paternidade como uma oportunidade para expressar sentimentos, participando ativamente no cuidado dos filhos e tendo uma relação igualitária e fluida com a sua parceira, o que se expressa na divisão de tarefas (LUPTON; BARCLAY, 1999). Assim, apesar de, por muito tempo, o pai ter se mantido afastado do processo do cuidado dos filhos, atualmente, verifica-se, cada vez com maior frequência, sua presença no hospital como cuidador do filho hospitalizado. Com as mudanças históricas que a família vem sofrendo na sua estrutura, ele vem participando cada vez mais assumindo novos papéis junto com a mulher. No entanto, na prática, verifica-se que sua visita ao filho hospitalizado não é um fator complicador para a organização dos serviços de saúde, mas quando ele passa a ser o

[1] Dra. Em Enfermagem. Docente da Escola de Enfermagem da Universidade Federal do Rio Grande/FURG. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Enfermagem e Saúde da Criança e do Adolescente – GEPESCA/FURG. acgomes@mikrus.com.br. Rio Grande/RS/Brasil.
[2] Acadêmica da oitava série do Curso de Enfermagem da Escola de Enfermagem da FURG. Membro do GEPESCA/FURG. daiamoder@ibest.com.br. Rio Grande/RS/Brasil.

acompanhante, isto se mostra como um problema, às vezes, causador de conflitos não sendo estimulado pela equipe de saúde no desenvolvimento de habilidades e competências para cuidar, sendo, até mesmo, ignorado pelos trabalhadores na maioria das vezes. Apesar do Estatuto da Criança e do Adolescente determinar que o pai, também, pode ser acompanhante da criança durante a sua internação hospitalar (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 1991), pouco tem sido feito para facilitar-lhe a presença nestes locais, principalmente, em unidades compostas por enfermarias coletivas, onde é preciso dividir o mesmo espaço com mães ou acompanhantes do sexo feminino de outras crianças (GOMES, LUNARDI FILHO, ERDMANN, 2008).

Objetivo:

Assim, objetivou-se evidenciar as dificuldades enfrentadas pelo pai para ser o cuidador da criança no hospital.

Metodologia:

Trata-se de uma revisão integrativa da literatura realizada no primeiro semestre de 2011 nas bases de dados Scielo e Lilacs utilizando os descritores pai e criança hospitalizada. Como critério de inclusão utilizou-se ser artigo completo, estar no período de 1990 a 2011, nos idiomas português, inglês ou espanhol e abordar a temática do pai como cuidador em Unidade de Pediatria. Foram encontrados um total de dez artigos, mas após análise limitou-se a quatro que realmente atendiam o objetivo do estudo. Os dados obtidos nestes artigos foram organizados em categorias.

Resultados e discussão:

Verificou-se que os profissionais da equipe de enfermagem podem considerar como imprópria a permanência do pai na unidade pelo fato deste ter que ser alocado junto com mães de outras crianças na mesma enfermaria, tendo em vista a inexistência de enfermarias próprias para este fim. Assim, a área física apresenta-se como um impeditivo a presença deste no setor. Além disso, para alguns membros da equipe, sua presença poderia comprometer o cuidado à criança, pois este não aceita realizar os cuidados com o filho da mesma forma que a mãe (GOMES, 2000).. Para isso, ele teria que ser ajudado. Um dos fatores apontados para sua não participação nos cuidados seria o fato de que o pai, por ser homem, culturalmente é mais agressivo e contestador, é de mais difícil interação. Assim, a equipe de enfermagem por ser formada, na grande maioria das vezes, apenas por mulheres, coloca-se em posição de fragilidade frente ao homem, sentindo-se fragilizada frente ao pai (GOMES, LUNARDI FILHO, ERDMANN, 2008). Em estudo realizado para investigar como os pais participam e vivenciam subjetivamente a relação com filhos e filhas, foi possível verificar o desejo de

participarem nos seus cuidados (RAMIRES, 1997). Constata-se, ainda hoje, que vigora o entendimento de que a mulher é a única com competência para a maternagem, como resultado e conseqüência de uma educação sexista. No entanto, um novo modelo de relação, não hierárquico, excludente e de poder, talvez possa ser possível, se os cuidados infantis forem sendo compartilhados por pai e mãe desde o início do relacionamento do casal e à medida do nascimento dos filhos (HENNIGEN, GUARESCHI, 2002). Entretanto, apesar desse entendimento e de que são necessárias mudanças, estas se mantêm ainda muito difíceis de se efetivarem no cotidiano, porque determinadas práticas estão muito arraigadas à cultura de cada povo. Portanto, transpor questões culturais é muito difícil, mas é uma necessidade a ser atendida, se quisermos conquistar avanços.

Considerações finais:

Com a realização deste estudo, foi possível constatar que, ainda hoje, há um preconceito quanto à presença do pai como cuidador no hospital. Apesar de alguns pais estarem se aventurando nesta função há relatos de estranhamento de membros da equipe de enfermagem à sua presença no setor sobre diversas alegações. No entanto, o número de publicações indica a falta de estudos e discussões sobre a temática. Será que esta realidade é comum em outras Unidades de Pediatria? Se reconhecermos que a presença do pai é importante para a criança, principalmente em situação de doença, e que este tem o direito de acompanhar seu filho no hospital a equipe de enfermagem compete favorecer que ele assuma esse papel, exercendo, desta forma, uma paternidade responsável. Pretendemos com este estudo ter contribuído à reflexão para que a equipe de enfermagem possa pensar em formas de ajudar os pais a vivenciarem e praticarem a paternidade participante na Pediatria, de forma mais satisfatória e efetiva, sem constrangimentos para ambas as partes.

Referências:

BOHES, A. E. Prática do cuidado ao recém-nascido e sua família, baseado na Teoria Transcultural de Leininger e na Teoria do Desenvolvimento da Família [dissertação].

CREPALDI, M. A. Hospitalização na infância: representações sociais da família sobre a doença e a hospitalização de seus filhos. Taubaté: Cabral Universitária; 1999.
Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina; 1990.

GOMES, G. C; LUNARDI FILHO, W. D; ERDMANN, A. L. Percepções da equipe de enfermagem em relação ao pai como cuidador na unidade de pediatria. Rev Gaúcha Enferm., Porto Alegre (RS) 2008 set;29(3):431-7.

GOMES, G. C. A família como cliente na Unidade de Pediatria [dissertação]. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina; 2000.

HENNIGEN, I; GUARESCHI, N. M. F. A paternidade na contemporaneidade: um estudo de mídia sob a perspectiva dos Estudos Culturais. Psicologia Social 2002;14(1):44-68.

LUPTON, D. BARCLAY, L. Constructing fatherhood: discourses and experiences. Journal of Marriage and Family 1999;16(1):156-71.

BRASIL. Ministério da Saúde (BR). Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei Federal 8069/1990. Brasília (DF); 1991.

NITSCHKE, R. G. Nascer em família: uma proposta de assistência de enfermagem para a internação familiar saudável [dissertação]. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina; 1991.

RAMIRES, V. R. O exercício da paternidade hoje. Rio de Janeiro: Record/ Rosa dos Tempos; 1997.

PASSO ACOLHEDOR: EQUOTERAPIA RESSIGNIFICANDO A VIDA – PROGRAMA DE ATENÇÃO ESPECIALIZADA A CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE VIOLAÇÃO DE DIREITOS DE DILERMANDO DE AGUIAR/RS

JAKOBY, Marcieli[1]
SILVA, Alexandra Rosa[2]
BATISTA, Fernanda Altermann[3]
SILVA, Claudia Medianeira Medeiros da[4]

Palavras-chave: Equoterapia, crianças e adolescentes, violação de direitos.

Eixo Temático: Corpo, gênero, sexualidade e saúde.

A Prefeitura Municipal de Dilermando de Aguiar/RS, através da Secretaria de município de Assistência, Desenvolvimento social e Cidadania, que coordena as Políticas Públicas na área da infância e adolescência, é pioneira no Rio Grande do Sul em oferecer, juntamente com a secretaria de educação e de saúde, o projeto público, de atendimento em Equoterapia à crianças e adolescentes, em situação de violação de direitos, dentre eles, violência doméstica (abuso físico, sexual, psicológico e negligência) e crianças e adolescentes com deficiência que possuem dificuldade de acesso a recursos. O Programa *"Passo Acolhedor: Equoterapia Ressignificando a Vida"* através de equipe especializada nas aeras de fisioterapia, educação física, pedagogia, educação especial e psicologia atua de forma

[1] Licenciada em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) – 2006 Especialista em Psicopedagogia Clinica e Institucional pelo Centro Universitário Franciscano (UNIFRA) - 2009, Especializanda em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Estadual de Maringá (UEM-PR), Educadora Especial no Programa de Atenção Especializada a Crianças e Adolescentes em situação de violação de direitos de Dilermando de Aguiar/RS "Passo Acolhedor: equoterapia ressignificando a vida".

[2] Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) – 2003; Especialista em Ciência do Movimento Humano (UFSM) – 2004; Mestre em Educação (UFSM) – 2009; Educadora Física no do Programa de Atenção Especializada a Crianças e Adolescentes em situação de violação de direitos de Dilermando de Aguiar/RS "Passo Acolhedor: equoterapia ressignificando a vida".

[3] Psicóloga graduada pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) – 2004, Especialista em Criança e adolescente em Situação de Risco (UNIFRA) – 2011; Coordenadora do Programa de Atenção Especializada a Crianças e Adolescentes em situação de violação de direitos de Dilermando de Aguiar/RS "Passo Acolhedor: equoterapia ressignificando a vida".

[4] Acadêmica do curso de Pedagogia Licenciatura - Anhanguerra – Uniderp, Polo São Pedro do Sul – RS, integrante no Programa de Atenção Especializada a Crianças e Adolescentes em situação de violação de direitos de Dilermando de Aguiar/RS "Passo Acolhedor: equoterapia ressignificando a vida".

interdisciplinar, junto ao cavalo, resgatando a autoestima, os vínculos afetivos e familiares, auxiliando no sofrimento psíquico, nas atividades escolares, nos atrasos psicomotores e alguns transtornos de linguagem. Este programa, alem de executar ações do eixo secundário, através do atendimento em equoterapia, executa ações do eixo prevenção primária, através de oficinas de sensibilização realizadas para crianças e adolescentes e professores de quatro escolas da rede municipal e estadual de Dilermando de Aguiar buscando capacitação de agentes multiplicadores de informações relacionadas as violações de direitos contra crianças e adolescentes. A equoterapia contribuiu nesse processo pois, constitui-se em um método educacional e terapêutico, com abordagem interdisciplinar de profissionais das áreas da saúde, educação e equitação que utiliza o cavalo como motivador e co-terapeuta, buscando o desenvolvimento biopsicossocial e estimulando o potencial de cada indivíduo. A equoterapia alia a intervenção dos profissionais ao uso do cavalo, nos quais as variadas vivências e todos os aspectos sócio-afetivos-educacionais são trabalhados, sendo fatores fundamentais para o desenvolvimento global dos praticantes de equoterapia.Um dos fundamentos básicos da Equoterapia é o movimento rítmico e tridimensional do cavalo, em sua andadura simétrica ao passo, que é semelhante à marcha humana e tem aplicações diretas proprioceptivas para o desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social dos praticantes. Associado a isso, há a intervenção interdisciplinar dos profissionais especializados. Para o desenvolvimento deste método, utiliza-se um espaço amplo ao ar livre, portanto agradável e motivador, o que oportuniza e facilita o desenvolvimento e a integração/inserção social dos praticantes, melhorando a sua qualidade de vida e proporcionando o seu real desenvolvimento.Os praticantes passam por um processo de convívio com o cavalo e recebem atendimento especializado dos profissionais envolvidos. Momentos de escuta e vivencia são uma marca deste projeto.Os encaminhamentos das crianças e adolescentes para participarem deste programa são feitos prioritariamente pelo conselho tutelar, assim como, pela escola, pelo CRAS(Centro de Referência em Assistência Social) e pela secretaria de saúde do município. Atualmente estão frequentando o programa 30 crianças e adolescentes. Esses praticantes, como assim são chamados no programa de equoterapia, tem atendimento uma vez por semana. Dessa forma, o programa *"Passo Acolhedor: Equoterapia Ressignificando a Vida"* busca promover o desenvolvimento biopsicossocial e educacional de crianças, adolescentes e suas famílias, estimulando as potencialidades destes sujeitos de direitos envolvidos, capacitando-os a uma vida produtiva e possibilitando-os a reflexão de sua condição de vida, suas potencialidades, desenvolvendo assim o resgate de cidadania e uma melhor qualidade de

vida através de atendimentos individual e grupal especializado de forma interdisciplinar. Esse programa também esta sendo um facilitador para a inserção das famílias em programas psicossociais desenvolvidos no município através da articulação junto à rede de atendimento a criança e adolescente e políticas publicas ligadas a família inserindo-as em programas de atendimento desenvolvidas pelo CRAS, OASF (Serviço de orientação e apoio sócio-familiar), dentre outros, que possibilitem a geração de trabalho e renda, a reconstrução dos vínculos familiares e comunitários, resolução de conflitos, reduzindo danos e combatendo causas das violações de direitos além de propiciar formação continuada a todos os atores sociais, da cidade e região. Desta forma, podemos dizer que a participação dessas crianças e adolescentes no programa tem apresentado resultados significativos em relação ao desenvolvimento da autonomia e descentração de si (dimensão de alteridade) e melhora de aspectos cognitivos através da análise de alguns indicadores observáveis, tais como, montar sozinha, capacidade de falar de si, independência nas atividades propostas, desenvolvimento de motricidade ampla e fina, articulação da fala, melhora da concentração e atenção, melhor interação com a equipe, melhor interação com outras crianças e com seus familiares. Através desses indicadores pode-se inferir melhora da autoestima, da motivação, da auto-confiança, da conscientização corporal e fortalecimento do sentimento de identidade dessas crianças e adolescente.

Referências:

ASSOCIAÇÃO Nacional de Equoterapia – ANDE-BRASIL. Coletânea 96. Brasília, 1996.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EQUOTERAPIA/BRASIL**. I Curso Básico de Equoterapia**: CEFD-UFSM/ANDE-Brasil,.Santa Maria, RS. 2004.

MARZOCCHI, Gian Marco. **Crianças desatentas e hiperativas:** o que pais, professores e terapeutas podem fazer por elas. São Paulo: Paulinas/edições Loyolas, 2004.

MEDEIROS, M.; DIAS, E. **Equoterapia: noções elementares e aspectos neurocientíficos.** Rio de Janeiro: Revinter, 2008.

MEDEIROS, M; DIAS, E..**Distúrbios da Aprendizagem: a equoterapia na otimização do ambiente terapêutico**. Rio de Janeiro: Revinter, 2003.

MENDES, A. M. As interfaces da Equoterapia: atuação da pedagogia especial e da psicopedagogia. .In: UNIRITTER, Centro Universitário Ritter dos Reis, CEPA, Centro de Equoterapia de Porto Alegre. **Apostila do 5º curso básico de Equoterapia**, Porto Alegre.2008.

ORTIZ, A.L.M. Histórico e a implantação da Equoterapia no Mundo e no Brasil: uma trajetória de prática e teoria.In: UNIRITTER, Centro Universitário Ritter dos Reis, CEPA,

Centro de Equoterapia de Porto Alegre. **Apostila do 4º curso básico de Equoterapia**, Porto Alegre.2007.

QUEIROZ, J. F**.** Repercussões da equoterapia nas relações socioafetivas da criança com atraso de desenvolvimento por maturidade. **Dissertação de Mestrado**. Universidade Católica de Pernambuco. Recife, 2004.

SILVA, C. H. **Equoterapia para cegos: teoria e técnica de atendimento.** Campo Grande. 2004.

SILVA, Carlos Henrique. **Equoterapia para cegos:** teoria e técnica de atendimento. Campo Grande, UCDB, 2004.

UNIRITTER, Centro Universitário Ritter dos Reis, CEPA, Centro de Equoterapia de Porto Alegre. **Apostila do 4º curso básico de Equoterapia**, Porto Alegre.2007.

UNIRITTER, Centro Universitário Ritter dos Reis, CEPA, Centro de Equoterapia de Porto Alegre. **Apostila do 5º curso básico de Equoterapia, Porto**Alegre.2008.

PERCEPÇÃO DAS PACIENTES PORTADORAS DO HIV SOBRE AS DOENÇAS SEXUALMENTE TRANSMISSÍVEIS

JARDIM, Fabiana Finger[1,3]
TEIXEIRA, Lisiane Ortiz[1,3]
OLIVEIRA, Katiuscia Silveira de[1,3]
HORA, Vanusa Pousada da[2,3]
MARTINEZ, Ana Maria Barral de[2,3]

Eixo Temático: Corpo, gênero, sexualidade e saúde
Palavras-chave: HIV; Conhecimento sobre DST; Uso do preservativo

As doenças sexualmente transmissíveis (DST) são frequentes em todo o mundo. As complicações geradas por essas doenças podem ser muito graves, com risco de infertilidade, aborto, infecções congênitas e ainda estão ligadas a um maior risco de aquisição do HIV (Vírus da Imunodeficiência Humana) (SILVA e VARGENS, 2009). Atualmente, essas doenças como: clamídia, gonorréia, sífilis, herpes genital e papilomavírus humano têm sido amplamente debatidas no ambiente científico e nos meios de comunicação, principalmente pela associação ao maior risco de infecção pelo HIV. As mulheres que mantêm relações do tipo heterossexual compreendem a população que apresenta o maior crescimento de contaminação por esse vírus (SOUSA e BARROSO, 2009). Embora, ainda existam mais casos de AIDS entre os homens, essa diferença vem diminuindo ao longo dos anos. Em 1989, a proporção era de seis casos no sexo masculino, para cada caso no sexo feminino. Em 2009, chegou a 1,6 casos em homens para cada um em mulheres. Em jovens, com idade entre 13 a 19 anos, surge uma inversão na análise dessa razão, onde há oito casos em meninos para cada 10 em meninas (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2010). Embora a prevalência do comportamento de risco venha aumentando entre as mulheres, essas não identificam corretamente seu risco de adquirir uma DST (SILVEIRA *et al*., 2002). A multiplicidade de parceiros, a iniciação sexual precoce e a falta do uso de preservativo condicionam a maior vulnerabilidade à aquisição dessas doenças (TAQUETTE *et al*., 2004). Assim, objetivou-se neste estudo analisar a percepção das pacientes portadoras do HIV, atendidas no HU/FURG de Rio Grande-RS, sobre às DST. Realizou-se um estudo analítico, cujos dados foram coletados a partir de um questionário estruturado, aplicado de forma auto-administrada, a 33 mulheres portadoras do HIV/AIDS, atendidas no ambulatório de Ginecologia e Obstetrícia do Hospital Universitário

[1] Discente do Mestrado em Ciências da Saúde.
[2] Docente da Faculdade de Medicina, FURG.
[3] Laboratório de Biologia Molecular, Faculdade de Medicina, FURG; Rio Grande, RS, Brasil.

Dr. Miguel Riet Corrêa Jr. Hospital Universitário- FURG, no período de maio de 2010 a janeiro de 2011. Participaram do estudo, as pacientes que concordaram em assinar um termo de consentimento livre e esclarecido. Os dados coletados foram codificados através do *software Microsoft Excel* e exportados para o *software* estatístico SPSS *for Windows* versão 11.0 (*Software Statistical Package for Social Sciences*). O estudo foi realizado após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Área da Saúde - FURG (CEPAS) (n° 2533/7-74). A média de idade das participantes foi de 31,2 anos (± 9,9 anos), enquanto que a idade média da primeira relação sexual foi de 15,1 anos (± 2,1 anos), demonstrando que essas mulheres iniciam a vida sexual ainda na adolescência. Das 33 mulheres, somente 11 (34,4%) relataram ser casadas ou ter companheiro. Com relação ao conhecimento dessas às DST, 57,8% (n=19) disseram conhecê-las. Estas estudaram mais (7,8 anos ± 2,9) e têm maior rendimento familiar (R$ 1.034,44 ± R$ 500,76) em relação às demais (6,29 anos ± 2,9; R$ 727,82 ± R$ 517,50), embora ambos os resultados não sejam estatisticamente significativos (p = 0, 141; p = 0, 126, respectivamente). No entanto, das 19 mulheres que dizem estar informadas sobre as DST, quatro (21,1%) não sabiam qual o meio de transmissão dessas doenças. Esse fato demonstra que, embora algumas das entrevistadas estejam informadas sobre as DST, parte delas não soube responder como ocorre sua transmissão. Foi também questionado se as mulheres já haviam tido alguma DST durante a vida, e a resposta de seis mulheres (18,9%) foi surpreendente, pois as mesmas relataram não ter DST, embora sejam todas portadoras do HIV. Esse fato merece atenção, uma vez que essas mulheres não estão esclarecidas quanto ao fato de o HIV ser uma doença sexualmente transmissível. Das participantes, 16 (48,5%) não utilizam o preservativo. O fato de o parceiro não gostar (9,1%) foi o motivo mais relatado pelas mulheres que não utilizam esse método. Outros motivos como confiança no parceiro, esquecimento, irresponsabilidade, desconforto e marido HIV+ também foram descritos em menor frequência. Algumas mulheres não têm conhecimento de que mesmo o parceiro sendo HIV+ há a necessidade de utilizar o preservativo, uma vez que o *pool* de vírus entre ambos é diferente. O uso do preservativo no caso dessas pacientes pode evitar que, por exemplo, ocorra a transmissão de cepas resistentes a drogas de um parceiro para o outro. Quatro pacientes, sendo três com parceiros fixos HIV-, disseram não utilizar o preservativo durante a relação, descrevendo que os parceiros não gostam de utilizar esse método. Uma dessas mulheres (sem parceiro fixo) também relatou não utilizá-lo, embora tenha afirmado ter se relacionado com aproximadamente 50 parceiros. Esse número elevado de parceiros, relacionado à falta de utilização do preservativo, é um fato que chama a atenção, devido ao risco de transmissão do HIV. Cabe ressaltar que o parceiro também se expõe ao

risco de adquirir o vírus, por não gostar de utilizar o preservativo, mesmo sabendo que sua parceira é HIV+. Assim, com este estudo, pode-se concluir que as participantes têm pouco conhecimento acerca de sua infecção e de outras DST, apresentando uma percepção errada em relação a essas doenças. Contudo, cabe ressaltar que medidas de educação em saúde devem ser tomadas, para maior esclarecimento dos riscos e cuidados relacionados às relações sexuais, com intuito de prevenção dessas DST. Os resultados do estudo sugerem cuidados quanto a sua generalização, especialmente por ter sido realizado em apenas um hospital e com um número pequeno de participantes. Assim, há necessidade de estudos mais aprofundados sobre o tema, de modo a compreender melhor a percepção das mulheres sobre a infecção pelo HIV e outras DST.

Referências:

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Programa Nacional de DST e AIDS. AIDS no Brasil, 2010. Disponível em: <http://www.aids.gov.br/pagina/aids-no-brasil >. Acesso em 20/05/2011.

SILVA, C.M.; VARGENS, O.M.C. A percepção de mulheres quanto a vulnerabilidade feminina para contrair DST/HIV. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 43, n.2, p. 401-406, 2009.

SILVEIRA, M.F.; BÈRIA, J.U.; HORTA, B.L.; TOMASI, E. Autopercepção de vulnerabilidade às doenças sexualmente transmissíveis e AIDS em mulheres. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v.36, n.6, p. 670-677, dez. 2002.

SOUSA L.B.; BARROSO, M.G.T. DST no âmbito da relação estável: análise cultural com base na perspectiva da mulher. **Escola Anna Nery Revista de Enfermagem**, Rio de Janeiro, v.3, n.1, p. 123-130, jan-mar. 2009.

TAQUETTE, S.R.; VILHENA, M.M.; PAULA, M.C. Doenças sexualmente transmissíveis e gênero: um estudo transversal com adolescentes no Rio de Janeiro. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 20, n.1, p. 282-290, jan-fev. 2004.

PERCEPÇÃO DOS AGENTES COMUNITÁRIO DE SAÚDE ACERCA DE GÊNERO E VIOLÊNCIA CONTRA A MULHERES

HESLER, Lilian Zielke
COSTA, Marta Cocco da
Universidade Federal de Santa Maria. UFSM/CESNORS

Eixo Temático: Corpo, gênero, sexualidade e saúde
Palavras-chave: Gênero e saúde, Serviços de Saúde, violência contra a mulher.

A violência configura-se em um fenômeno de múltiplas determinações, refere-se à hierarquia de poder, conflitos de autoridade, domínio e destruição do outro, traz impacto direto sobre a saúde por meio de lesões, traumas e mortes, sejam físicas ou emocionais, representando um problema de saúde pública de graves dimensões (MINAYO, 2006).

Fundamentados em uma perspectiva de gênero, esse tipo de violência vem sendo entendido como o resultado das relações de poder entre homem e mulher, onde ele é quem determina qual é o papel da mulher, tornando-se visível a desigualdade que há entre eles. Nesse sentido, pode-se defini-la como qualquer ato baseado nas relações de gênero que resulte em danos físicos e psicológicos ou sofrimento para a mulher, tal conduta é, muitas vezes, usada conscientemente como um mecanismo para subordinação, o que ocorre nas relações matrimoniais (WATTS e ZIMMERMAN, 2002).

No campo da saúde, a violência transforma-se em problema para a área no momento em que afeta a saúde individual e coletiva, demandando a criação de políticas públicas específicas (MINAYO, 2005). É nesse contexto que o trabalho das equipes de Saúde da Família configuram-se elemento-chave na identificação de casos de violência, na criação de vínculo com mulheres vítimas desses eventos, como também na estruturação de estratégias de enfrentamento, e ações de prevenção e promoção.

Dentre os profissionais das equipes de Saúde da Família, o trabalho do ACS merece ênfase, pois tem apresentado destaque no enfrentamento dos casos de violência, pois durante a realização da visita domiciliar tem o privilégio de estar mais presente com as famílias e a comunidade, tendo a possibilidade de presenciar e/ou identificar os casos de violência nesse espaço, o do domicílio. Nesse sentido, o presente estudo buscou compreender a percepção dos Agentes Comunitários acerca de gênero e violência contra as mulheres.

Trata-se de uma pesquisa exploratória e descritiva, com abordagem qualitativa, foi realizado nas Unidades de Estratégia de Saúde da Família (ESF) do município de Santa Rosa. Os sujeitos do estudo foram trinta e cinco ACS, que atuavam nas unidades de ESF a mais de cinco anos, que estavam desenvolvendo suas atividades no período de janeiro a março de 2010 e que aceitaram voluntariamente participar da pesquisa e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Para a coleta dos dados optou-se pela entrevista semi-estruturada. As entrevistas foram realizadas em uma sala apropriada nas unidades de ESF com duração aproximada de 30 minutos, solicitou-se a gravação em MP3, com a finalidade de registrar integralmente a fala do sujeito. A análise das entrevistas teve com base a Analise de Conteúdo Temática, proposta por Minayo (2007). Foram consideradas as normas da Resolução nº196, de 10 de outubro de 1996, para o desenvolvimento de pesquisas com seres humanos, tendo o estudo sido aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) processo nº 23081.012390/2009- 50.

Salienta-se que dos 35 Agentes comunitários de saúde entrevistados, 97,14% eram do sexo feminino. Em relação à escolaridade 60% referiram ter cursado o Ensino Médio Completo e quanto ao tempo de atuação nas unidades de saúde da ESF, 51,43% dos entrevistados relataram estar trabalhando de 6 a 10 anos na profissão.

Na seqüência, decorrem-se as discussões obtidas por meio da analise das falas dos sujeitos, desmembrado no eixo temático: "Compreendendo e conceituando gênero e violência contra as mulheres". Este eixo temático centra-se em conhecer a percepção dos ACS acerca de gênero e violência contra as mulheres, identificaram-se os seguintes núcleos de sentido: "violência enquanto construção social e de desigualdades de gênero" e "violência enquanto construção multifatorial".

No primeiro núcleo de sentido, "violência enquanto construção social e de desigualdades de gênero", identificou-se nos relatos que a violência na perspectiva dos agentes de saúde constitui-se enquanto construção a partir da realidade e do contexto social em que as mulheres estão inseridas, bem com a co-influencia das iniquidades de gênero, sendo este tipo de violência perpetuada com maior freqüência no âmbito domestico, sendo o agressor na maioria dos casos o próprio companheiro. Neste sentido, evidencia-se que a construção social de gênero apresenta-se como a grande responsável pela naturalização da violência, tanto por parte dos homens com por parte das mulheres. Os atributos e os papeis de gênero valorizam o homem em detrimento da mulher, legitimando a dominação do homem

em relação à inferioridade da mulher. Considerando essa situação, a mulher e destituída de autonomia e do direito de decidir, inclusive sobre o seu próprio corpo (GOMES et al, 2007).

No segundo núcleo de sentido, "violência enquanto construção multifatorial", inclui-se os demais elementos relatados pelos ACS enquanto co-influencia aos eventos violentos, tais como: álcool e drogas, desigualdades sociais e desemprego. Nesse enfoque, o uso de drogas e a violência parecem, sim, estar relacionados, porem não de uma forma simplista e causal. Estudos apontam que o consumo de álcool e outras drogas esta presente nos processos de socialização em varias culturas, marcando a passagem do jovem para a vida adulta masculina. Em pesquisa realizada por Moreira et al, (2008) os profissionais de saúde, mencionaram que para eles os fatores que influenciam as situações de violência domestica, são o machismo, as condições econômicas, o alcoolismo e os antecedentes familiares de violência.

Os resultados mostram uma diversidade de sentimentos e compreensões trazidos pelos ACS, quanto à percepção de violência contra as mulheres, destacam-se a violência enquanto construção social e de desigualdades de gênero, sendo perpetuada com maior intensidade no âmbito domestico, pelo próprio companheiro, evidenciando a dominação masculina sobre a feminina, enfatiza-se ainda a violência enquanto construção multifatorial, onde as condições econômicas, o álcool e as drogas são considerados pelos ACS fatores co-influentes na ocorrência de atos violentos.

Acredita-se que este estudo contribui na construção do conhecimento na área da saúde, e especificamente, para a enfermagem, no sentido de propor e instigar os(as) enfermeiros(as) criarem ações e estratégias voltadas a promoção e prevenção da violência nas unidades de saúde, juntamente com os Agentes Comunitários de saúde, com a equipe e a comunidade, dando visibilidade a situações de violência existentes, assim como, para as que possam surgir.

Referências:

WATTS C, ZIMMERMAN C. **Violence against women: Global scope and magnitude.** Lancet 2002; 359:1232-1237.

GOMES, N.P. et al. Compreendendo a violência doméstica a partir das categorias gênero e geração. **Acta Paulista de Enfermagem, v.**20, n.4, p. 504-8, 2007.

MINAYO MCS. Violência: um problema para a saúde dos brasileiros. In: Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Impacto da violência na saúde dos brasileiros.** Brasília (DF): 2005. p. 9-42.

MINAYO, M.C.S. **Violência e Saúde**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006.

MINAYO MCS. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 10ª ed. São Paulo: Hucitec; 2007.

MOREIRA, S.N.T. et al. Violência física contra a mulher na perspectiva de profissionais de saúde. **Rev. Saúde Pública**, v.42, n.6, p.1053-9, 2008.

POLÍTICA DE SAÚDE DO HOMEM: É NA INFÂNCIA QUE SE APRENDE!

KOHN, Kelly Cristina[1]
VERZA, Fabiana[2]
STREY, Marlene Neves[3]

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS

Eixo Temático: corpo, gênero, sexualidade e saúde

Palavras-chave: homens, saúde, políticas públicas

Desde a infância, meninos e meninas incorporam no seu dia-a-dia hábitos de saúde que são passados pela família e pela escola. Mas esses hábitos trazem consigo formas de cuidado diferenciadas para ambos: elas aprendem cedo que precisam ter atenção com a sua aparência e seu corpo, muito influenciadas pela cultura midiática dos tempos modernos, e ao ter a menarca (a primeira menstruação) são carregadas para os consultórios ginecológicos e instruídas sobre a sua vida sexual e cuidados com ela. Eles, por outro lado, são incentivados a não demonstrar dor e sofrimento e, ao menor sinal de interesse pelo sexo oposto, são estimulados a exercitar a sua sexualidade, sem que para isso sejam levados até os urologistas.

Ainda pequenos, os meninos descobrem que para ser homem, dentro do modelo hegemônico que ainda vigora nos dias de hoje, é preciso ser forte, viril, um homem macho. Entretanto, este modelo coloca os homens em uma situação delicada quando se trata dos cuidados com a saúde, pois acaba por excluí-los dessa responsabilidade. Isso acontece porque, entre os homens, não há uma cultura de autocuidado, pois eles são primeiramente cuidados por suas mães e depois por suas esposas, o que reforça o seu caráter dependente quando se trata da sua saúde, dificultando a promoção de medidas preventivas (Korin, 2001; Braz, 2005; Strey e Pulcherio, 2010).

Desse modo, problematizamos neste estudo o (não) cuidado dos homens com a sua saúde e como a Política Nacional de Atenção Integral à Saúde do Homem (PNAISH) pode contribuir para mudar esse cenário, permeado pelas questões culturais e de gênero. De caráter

---

[1] Mestranda em Psicologia Social (Capes)

[2] Mestre em Psicologia; Especializanda em Terapia de Família e Casal - Domus

[3] Professora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia; Pesquisadora CNPq

qualitativo, esta pesquisa pretende, através de uma análise documental da Política, analisar os discursos (Gill, 2002) presentes no material, compreendendo de que forma a saúde masculina é entendida pela Política.

Para Souza (2009), se entendermos o gênero como uma construção social relacional, em que os sujeitos femininos e masculinos são produzidos uns em relação aos outros, podemos assim compreender que o homem, mesmo estando no domínio das relações de poder estabelecidas em nossa sociedade, também é submetido a constrangimentos sociais que impõem padrões de comportamentos. Esses padrões acentuam a dificuldade do homem em lidar com seu corpo e com suas emoções, bem como com as situações de adoecimento.

O estudo das questões relativas aos homens, principalmente a sua saúde, vem sendo desbravado nos últimos anos, mas ainda há muitos mitos em torno desta questão, principalmente culturais e vindos dos próprios homens. Até o ano de 2009, o homem era mencionado nas Políticas de Saúde associado às políticas de HIV/AIDS ou à sexualidade, no que diz respeito a problemas do âmbito da fertilidade e, mais uma vez, sendo percebido como ligado às mulheres. Mas, em 2009, após uma insistente luta de instituições públicas e privadas, o Ministério da Saúde lançou a Política Nacional de Atenção Integral à Saúde do Homem, que visa atender homens na faixa etária dos 20 aos 59 anos. A PNAISH é um programa pioneiro dentre os países da América Latina, e possui como objetivo ampliar o acesso dos homens aos serviços de saúde, melhorando a assistência oferecida a eles, por meio de ações que promovam saúde, prevenção e informação, e uma mudança cultural.

Percebemos, assim, que somente após 20 anos de implantação no Brasil do Sistema Único de Saúde [SUS] é que o governo pensou em uma Política de Saúde para os homens e em uma forma de atender as demandas dessa população, que como alguns estudos constataram, já está presente nos serviços de saúde, mas aguarda seu atendimento ao lado da porta de saída (Schraiber et al., 2010). E para trazer os homens para dentro das unidades de atendimento à saúde, a Política propõe ações de promoção da saúde que, conforme o Ministério da Saúde, possibilitariam um aumento da expectativa de vida e redução da morbi-mortalidade.

A PNAISH vem ao encontro do que está sendo trabalhado no grupo de pesquisa Relações de Gênero da PUCRS. O estudo atual propõe dar visibilidade aos homens, pensando nos discursos que desde a infância permeiam o universo masculino e que reforçam o não cuidado com a saúde entre os homens.

Para tanto, a necessidade de mudança de paradigmas da percepção da população masculina em relação ao cuidado com a sua saúde é enfatizada pela Política. Olhar para os

modos de produção de masculinidades nos dias atuais é também compreender os comportamentos que, devido a uma herança pautada na diferença entre os sexos, contribui para obstaculizar o acesso dos homens aos serviços de saúde. E para que ocorra uma mudança no comportamento dos homens com a sua saúde, é necessária também uma mudança no atendimento dos(as) profissionais de saúde, que devem saber acolher as demandas masculinas e não restringi-las apenas a um foco sexual e reprodutivo.

À medida que a Política conseguir atuar de forma a compreender os homens na sua integralidade, percebendo-os como sujeitos de saúde e não somente de doença, promovendo ações que alcancem os homens desde a sua infância e incentivando o cuidado em saúde, a invisibilidade dará lugar à visibilidade, na qual os homens passarão a se enxergar como sujeitos ativos na busca pela própria saúde.

Referências:

BRAZ, M. A construção da subjetividade masculina e seu impacto sobre a saúde do homem: reflexão bioética sobre justiça distributiva. **Ciência e Saúde Coletiva**,v. 10, n.1, p. 97-104, 2005.

GILL, R. Análise de discurso. In: Bauer, M.W.; Gaskel, G. (Eds.). **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som:** manual prático. Petrópolis: Vozes, p. 244-270, 2002.

KORIN, D. Nuevas perspectivas de género em salud. **Adolescencia Latinoamericana**, 1414-7130, p.67-79, 2001.

MINISTÉRIO DA SAÚDE DO BRASIL . **Programa saúde do homem**. Acesso em 17de março de 2010 de www.saude.gov.br **,** 2009.

SCHRAIBER, L. B.; FIGUEIREDO, W. S.; GOMES, R.; Couto, M. T.; PINHEIRO, T. F.; MACHIN, R.; SILVA, G. S. N.; VALENÇA, O. Necessidades de saúde e masculinidades: atenção primária no cuidado aos homens. **Cadernos de Saúde Pública.** Rio de Janeiro: v.26, n 5, p. 961-970, maio, 2010.

SOUZA, P. F. P. **Homens Invisíveis: identidades de homens atendidos pelas políticas sociais de atenção às famílias em situação de vulnerabilidade social**. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil, 2009.

STREY, M.N. ; PULCHERIO, G. As tramas de gênero na saúde. In.: STREY, M. N.; NOGUEIRA, C.; AZAMBUJA, M. R. **Gênero e Saúde:** Diálogos Ibero-Brasileiros. Porto Alegre: Edipucrs, 2010.

PRESERVATIVO MASCULINO X SENSIBILIDADE: ALGUNS ALUNOS EXPÕEM SEUS PENSAMENTOS SOBRE ESSA TEMÁTICA

SASSI, Juliana S.[1,2]
GOBBI, Cristiane C.[1,2]
FONSECA, Márcia S. da[1,3]
[1] *Universidade Federal de Pelotas*
[2] *Bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (2009-2011)*
[3] *Professora orientadora*

Eixo Temático: Corpo, gênero, sexualidade e saúde
Palavras-chave: AIDS; Prevenção; Camisinha.

1. Introdução

A sexualidade tem acesso limitado na sociedade principalmente nas escolas, onde alguns educadores não a consideram tema relevante de ser tratado em suas aulas, nem tema cogitado no trabalho pedagógico escolar. Porém, torna-se cada vez mais importante ressaltar esse assunto na escola devido à sua grande propagação entre os meios de comunicação. E nada melhor do que a intervenção docente, uma vez que este está apto, academicamente, para dialogar com os alunos.

Falar de sexualidade está bem além do que falar de sexo, a sexualidade invade nossas vidas de diversas formas, estando presente em nossas ações, visões e concepções, desde a música que ouvimos até as pessoas que julgamos, está no que gostamos ou no que não nos importamos e, sobretudo está nas nossas escolhas. Segundo Eisenstein (2005), "falar de sexualidade é falar da própria vida". Porém, a sexualidade quando referida ao sexo está muito abrangente na vida das pessoas, especialmente quando mencionado o prazer. Garcias (2005) ressalta que a sexualidade é o contexto onde se manifesta a busca incessante pelo prazer.

Neste trabalho será abordada a utilização do preservativo masculino nas relações sexuais. Buscaremos discutir através da visão de estudantes o porquê de alguns jovens não se prevenirem em suas relações, o mito da perda de sensibilidade com o preservativo e a transmissão da Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS).

2. Desenvolvimento

Dentro do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) da Universidade Federal de Pelotas foi desenvolvido um projeto

interdisciplinar, em uma das Escolas vinculadas ao programa, intitulado “Sexualidade: a arte de ouvir nosso corpo!”. Em se tratando de um projeto no qual é abordado o tema Sexualidade não poderia ficar obscuro o estudo sobre as doenças sexualmente transmissíveis e métodos de prevenção. Logo, dentre as diversas atividades foi realizada uma oficina, “Métodos preventivos e DST/AIDS”, objetivando uma abordagem diferenciada, na qual o estudante encontrar-se-ia envolvido na construção do conhecimento e exploração do tema através de experiências e questionamentos.

Durante a oficina foi distribuído um questionário contendo cinco perguntas aos 25 estudantes participantes tendo eles entre 15 e 18 anos e pertencentes aos três anos do ensino médio, com o objetivo de saber se realmente acreditam no mito de circunda sobre a perda de sensibilidade ao utilizar o preservativo.

A primeira pergunta que os estudantes responderam foi “Você acha que o preservativo tira/diminui a sensibilidade durante a relação sexual? Por quê?”. A maioria acredita que não há possibilidades da diminuição da sensibilidade com a utilização da camisinha, ou seja, justificando que foi criado esse mito para que a relação sexual possa acontecer sem proteção. Também foi ressaltado que se diminuísse ou tirasse o prazer ela não seria distribuída gratuitamente nos postos de saúde. Segundo os estudantes a camisinha é feita para a proteção entre os parceiros e para sim, haver prazer porque sua barreira é somente em relação às doenças.

Quando foi perguntado “Será que a disseminação da AIDS também está relacionada ao mito sobre a perda da sensibilidade com o preservativo? Por quê?” novamente a maioria acredita que sim. Justificando a resposta com a falta de responsabilidade e, principalmente, por acreditarem nos seus parceiros quando através de juras de amor dizem que sem o preservativo a relação fica mais prazerosa.

Além de questionar os estudantes sobre a perda/diminuição da sensibilidade com o preservativo e sobre o mito relacionado a isso, também foram sobre o “Por que cresce constantemente o número de pessoas com AIDS?”. As respostas foram bem abrangentes como: a falta de conscientização sobre a importância do preservativo, o esquecimento durante a relação, por acreditarem que nada acontecerá com elas, despreocupação com as doenças sexualmente transmissíveis. As respostas permearam no fato de em pleno século XXI ainda haver irresponsabilidade com saúde.

Buscando seguir a mesma linha de discussão questionou-se o “Por que se discute apenas AIDS se existem outras doenças tão perigosas quanto ela?”. Nessas respostas destaca-se que a AIDS é mistificada pelo fato de não haver cura. Logo, a mídia dá uma maior ênfase.

Além da fácil contaminação não só pelas relações sexuais, e de ser a mais comentada devido ao fato de levar a morte.

Por fim, interrogou-se "Por que as pessoas mesmo sabendo do risco da doença fazem sexo sem preservativo?". Novamente são apresentadas respostas parecidas com as anteriores nas quais são ressaltadas a falta de consciência quando se relacionam sem preservativo por causa do esquecimento ou por tirar/diminuir o prazer, também por não terem noção do risco que é se submeter ao sexo sem cuidado prévio. Também se pode destacar que mesmo com a mídia estando em alta, muitas pessoas ainda não tem acesso a ela e são desinformadas quanto a essas doenças sexualmente transmissíveis.

3. Considerações

De acordo com as problematizações circundando o campo das doenças sexualmente transmissíveis se julga importante realizar um diálogo aberto com os jovens a fim de esclarecer dúvidas. Através dessa socialização de pensamentos pôde-se perceber que eles estão conscientes que é importante a utilização do preservativo nas relações sexuais.

Os jovens têm em mente que o preservativo é eficaz e que foi desenvolvido para a proteção e para que não ocorra perda ou diminuição de prazer durante a relação sexual, sendo sua distribuição gratuita. Eles estão cientes da sua composição química, de sua eficácia e da sua importância para o bem estar e preservação da saúde.

Referências:

EISENTEIN, Evelyn. **Situações de Risco à saúde de crianças e adolescentes**. 2005.

GARCIA, Gilberto de Lima. **Amor é Ocitocina, paixão é dopamina – a fisiologia dos sentimentos**. Pelotas. 2005.

PROMOÇÃO DA SAÚDE SEXUAL E REPRODUTIVA DE ADOLESCENTES EM UMA UNIDADE BÁSICA DE SAÚDE DA FAMÍLIA

GOMES, Vera Lúcia de Oliveira[1]
SILVA, Camila Daiane[2]
PINHEIRO, Taimara Martins[3]
SOUZA, Catharine Silva de[3]
GALLO, Marlize Rodrigues Concli[4]

Eixo temático: Corpo, gênero, sexualidade e saúde.

Palavras-chave: Saúde do adolescente. Saúde sexual e reprodutiva. Gênero.

Introdução:

Nas duas últimas décadas, a adolescência e, em menor grau, a juventude, têm contribuído para o aumento da preocupação em relação à saúde sexual e reprodutiva, gravidez precoce, DST's e AIDS, tanto no campo da educação quanto no da saúde. Em uma pesquisa sobre Saúde do Escolar, realizada nas capitais brasileiras em 2009, evidenciou-se que 30,5% dos 618.555 estudantes com idade média de 15 anos, haviam se iniciado sexualmente. Desses 24,1% não usaram preservativo na última relação. Entretanto, segundo o Ministério da Saúde, o número de partos de adolescentes pelo SUS caiu mais de 22% na segunda metade da década passada. Entre 2000 e 2009 a queda foi de 34,6%, sendo que a maior taxa de queda anual ocorreu em 2009, quando foram realizados 444.056 partos em todo o país, 8,9% a menos que em 2008. Para que essa realidade continue se modificando, é fundamental que questões de sexualidade sejam cada vez mais privilegiadas pela equipe de saúde que atende aos adolescentes. Qualquer atendimento a eles(as) direcionado, deverá ser visto como uma

[1] Enfermeira. Doutora em Enfermagem. Professora titular da Escola de Enfermagem da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Líder do grupo de estudos e pesquisa sobre Enfermagem, Gênero e Sociedade (GEPEGS). Tutora do Grupo PET Enfermagem.

[2] Acadêmica da sétima série do curso de Enfermagem da FURG. Integrante do GEPEGS. Bolsista PET Enfermagem.

[3] Acadêmicas da terceira série do curso de Enfermagem da FURG. Bolsistas PET Enfermagem.

[4] Enfermeira. Especialista em Saúde da Família. Coordenadora de uma Unidade Básica de Saúde da Família no município do Rio Grande.

oportunidade de promoção da saúde sexual e reprodutiva, bem como de diagnóstico e tratamento problemas.

Objetivo:

Conhecer os motivos que levam adolescentes a procurarem atendimento em uma Unidade Básica de Saúde da Família(UBSF).

Metodologia:

O estudo foi realizado em uma UBSF da periferia da cidade do Rio Grande/RS. Essa unidade, em 2010 contava com seis Agentes Comunitários de Saúde que atendiam a 1065 famílias, aproximadamente três mil pessoas. Destas 263 na faixa de 10 a 14 anos e 189 na faixa de 15 a 19 anos incompletos. Os dados, referentes aos atendimentos de adolescentes, ocorridos no período compreendido entre 2007 e 2010, foram coletados diretamente dos formulários do Sistema de Informações Ambulatoriais do Sistema Único de Saúde (SIA/SUS). A coleta foi efetuada entre outubro de 2010 e março de 2011. Adotou-se o conceito da Organização Mundial da Saúde como critério etário definidor da amostra. Assim, todos os formulários de atendimento a pessoas com idade compreendida entre 10 e 19 anos incompletos foram incluídos. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética da FURG sob parecer Nº 81/2009. Para a tabulação, os dados foram inseridos em planilhas do Aplicativo Microsoft Excel® e submetidos à análise descritiva.

Resultados:

No período de 2007 a 2010 foram realizados 1532 atendimentos a adolescentes na faixa de 10 a 19 anos incompletos na UBSF, sendo 312 (20,36%) referentes à saúde sexual e reprodutiva, destes 306 (98,7%) eram do sexo feminino e seis (1,92%) do sexo masculino. Esse dado demonstra que desde cedo, os homens procuram menos os serviços de saúde que as mulheres. Nesse sentido a Política Nacional de Atenção à Saúde do Homem reconhece que "os homens têm dificuldade em reconhecer suas necessidades, cultivando o pensamento mágico que rejeita a possibilidade de adoecer". (BRASIL, 2008, p.6). As idades dos(as) adolescentes foram categorizadas de 10 a 14 anos e de 15 a 19 anos incompletos. No primeiro grupo foram realizados 787 atendimentos, correspondendo a 51,4% do total, destes apenas 52 (6,6%) eram para a promoção da saúde sexual reprodutiva. Na idade de 10 anos, ocorreram

dois atendimentos, cujas queixas eram de lesões vaginais e ardência ao urinar. Com 11 anos foram atendidos dois adolescentes e os motivos das consultas foram: diagnóstico de fimose e retirada de pontos do saco escrotal. No que se refere à idade de 12 anos, é importante ressaltar que três atendimentos foram para pré-natal, dois para realização de teste de gravidez (βHCG), um para diagnóstico de HIV, de um total de 15 atendimentos. Entre as idades de 13 e 14 anos, totalizaram-se 33 atendimentos, sendo 12 para prevenção de gravidez e DST's, 13 distribuídos entre diagnóstico de gravidez, pré-natal e puerpério, dois para diagnóstico e tratamento de DST's e seis para outros problemas ginecológicos. Percebe-se que escassas são as ações promotoras da saúde sexual e reprodutiva de adolescentes com idade entre 10 e 14 anos. Cabe enfatizar que essa é a idade em que eles(as) mais precisam pois é nela que grande parte inicia sua vida sexual. No entanto, somente no ano de 2000 o IBGE incluiu a faixa etária de 10 a 14 anos de idade entre os indicadores de fecundidade. Dos(as) adolescentes com idade entre 15 e 19 anos incompletos, foram realizados 745 atendimentos, 48,6% sendo 260 (34,89%) referentes à saúde sexual e reprodutiva. Destes, 80 (30,76%) buscaram atendimento para prevenção de gravidez e DST's, 127 (48,84%) para diagnóstico de gravidez, pré-natal e puerpério, 26 (10%) para diagnóstico e tratamento de DST's e 27 (10,38%) para outros problemas ginecológicos**.**

Conclusões:

Os resultados do presente estudo refletem que o número de adolescentes que buscam atendimento na UBSF é elevado, da mesma forma que diversificados são os motivos para essa procura. No entanto, quando o foco é promoção da saúde sexual e reprodutiva, percebe-se que o número de atendimentos é insuficiente para que tal objetivo seja atingido. Com isso se perdem excelentes oportunidades, por meio das quais atendimentos individualizados e coletivos poderiam ser prestados a essa população visando proporcionar-lhes um adolescer seguro e saudável. Certamente, promover a saúde sexual dos(as) jovens constitui um desafio para as Unidades Básicas de Saúde da Família (UBSF).

Referências:

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Atenção Integral à Saúde do Homem.** Princípios e Diretrizes. Brasília, 2008.

CASTRO, M.G.; ABRAMOVAY, M.; SILVA, L.B. **Juventudes e sexualidade.** Brasília: Unesco, 2004.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Brasil acelera redução de gravidez na adolescência.** Brasília, 2010. Disponível em: http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/multimedia/adolescente/textos_comp/tc_14.html. Acesso em 16 de maio de 2011

CAVASIN, S et al. **Gravidez de adolescentes entre 10 e 14 anos e vulnerabilidade social:** estudo exploratório em cinco capitais brasileiras. Ecos. Comunicação em sexualidade. São Paulo: 2004.

REFLETINDO ACERCA DA SEXUALIDADE COM IDOSOS PARTICIPANTES DO ACAMPAVIDA

SILVA, Silvana Cruz da[1]
BARRETO, Camila Nunes[2]
SIQUEIRA, Francielle Brum dos Santos de[3]
PUGIN, Tamiris Teixeira[4]
SANFELICE, Cheila[5]
Karine Rossato[6]
RODRIGUES, Isabela Lencina[7]
RESSEL, Lúcia[8]

Eixo temático: Corpo, gênero, sexualidade e saúde

Palavras- chave: Saúde do idoso; Sexualidade; Enfermagem

Introdução

O envelhecimento populacional é um dos maiores desafios da saúde pública contemporânea. No Brasil, o número de idosos, pessoas com sessenta anos de idade ou mais, aumentou 500% em um período de quarenta anos (LIMA;COSTA, 2003). A partir dessa alteração no desenho populacional é importante atentar-se para temáticas referentes à qualidade de vida nessa população.

No Brasil, nos últimos anos, com prolongamento da vida sexualmente ativa, houve um surpreendente crescimento de casos confirmados de AIDS em pacientes com idade acima de 50 anos. Dessa forma, é visto a importância da realização de atividades de prevenção e orientação desse grupo etário, levando em consideração suas atribuições culturais e vivências pessoais.

Entende-se a importancia de espaços para se dialogar acerca da sexualidade, tendo em vista que essa é uma característica essencial do ser humano, está presente durante toda a vida do individuo, e em todas as suas relações e comportamentos, sendo manifestada de diversas formas, no modo de vestir, de agir, de sentir, ou seja, nas suas atitudes (OLIVEIRA et al., 2009).

Nessa direção, o Projeto Acampavida, o qual é uma promoção do Núcleo Integrado de Estudos e Apoio à Terceira Idade (NIEATI), vinculado ao Centro de Educação Física e

[1] Enfermeira Mestranda do PPGEnf/ UFSM; silvanacruzufsm@yahoo.com.br

[2]Acadêmica de Enfermagem; Bolsista PET, UFSM; camilabarreto_6@msn.com
[3]Acadêmica de Enfermagem; Bolsista FIEX, UFSM; francisbrum@gmail.com
[4]Acadêmica de Enfermagem; Bolsista FIPE, UFSM; pugin@ibest.com.br
[5] Enfermeira Mestranda do PPGEnf/UFSM; cheilinha_sanf@yahoo.com.br
[6, 7] Acadêmicas de Enfermagem da UFSM
[8]Enfermeira; Doutora em Enfermagem; Professora do Departamento de Enfermagem da UFSM; lbressel208@hotmail.com

Desportos da UFSM, objetiva proporcionar aos idosos uma oportunidade de convivência dentro da Universidade, que lhes permita experimentar várias manifestações do movimento humano. Assim, idosos de diversos grupos de terceira idade do município participam de oficinas vinculadas às áreas de saúde, esporte, cultura e entretenimento.

No ano de 2009 o grupo PET-Enfermagem e demais acadêmicos de enfermagem realizaram durante esse evento, oficinas lúdico-pedagógicas com os idosos participantes desse projeto, enfocando a sexualidade e a prevenção da transmissão do vírus HIV.Objetivamos com esta atividade promover educação em saúde e integração com os idosos participantes do evento. Buscamos por meio de um espaço de reflexão sensibilizar acerca do tema e estimular o auto-cuidado.

Metodologia

Essa atividade está fundamentada na metodologia participativa, favorece a efetiva atuação daqueles que dela participam, propiciando um processo educativo eficaz sem considerar seus participantes simples espectadores, e sim, sujeitos reflexivos e ativos. As oficinas baseadas nesta metodologia criam um clima lúdico e pedagógico amparados no diálogo, na interação e na troca de saberes (LOPES, 2001).

Resultados e Discussão

Foram realizados quatro encontros, junto a 20 idosos em cada, totalizando 80 participantes. Esses encontros foram realizados nos 2 dias de evento.

A primeira oficina, de cada encontro, "A rede" tinha o intuito de aproximar os participantes, oficineiros e os idosos, constituíam-se em uma "quebra de gelo".

Posteriormente os acadêmicos apresentavam os objetivos do encontro e a segunda dinâmica, "Cadeia de transmissão". A qual se consiste em distribuir cartões com três tipos de desenhos aos participantes, onde estava impresso um desenho, cujo significado foi revelado ao final da dinâmica.

Em seguida, foi solicitado que todos os participantes caminhassem, dançassem, se movimentassem pela sala enquanto tocava uma música. Quando a música parava, os participantes deveriam se reunir em duplas, e cada um deveria copiar os desenhos que havia no cartão do outro. Após repetir esse processo 4 ou 5 vezes, encerrou-se esta etapa, e os participantes foram convidados a sentar em um círculo e discutir no grande grupo o significado dos desenhos em seus cartões.

Ao término da dinâmica, os participantes ponderaram acerca da experiência e compartilharam com o grupo suas conclusões. Assim, buscou-se construir, num espaço de

reflexão com os idosos relacionando a temática da sexualidade e a prevenção do HIV/AIDs para a vivência sexual responsável, estimulando-os ao autocuidado.

Destaca-se que as discussões depreendidas nas oficinas não se limitaram a informações de caráter biológico ou preventivo, mas foram estimuladoras para questionamentos que envolviam determinantes externos como classe social, gênero e vivências pessoais. Isso possibilitou a aproximação, o dialogo e uma experiência única para os acadêmicos.

Considerações Finais

Com a tendência do envelhecimento da população brasileira, é importante que sejam revistas as abordagens para se trabalhar com essa população. Principalmente com as questões que ainda são veladas, pouco discutidas e muitas vezes consideradas tabus, como a sexualidades nessa faixa etária e a prevenção de doenças sexualmente transmitidas.

Percebe-se diante dessa experiência de aproximação, que tal compreensão é ainda hegemônica nos meios sociais em que os idosos vivem. No entanto, achamos também, que os idosos que a mais tempo participam de atividades coletivas como o Acampavida, possuem uma visão diferenciada. Foi possível perceber durante suas falas que a maioria busca se libertar de certos valores já enraizados na sociedade. Confirmamos isso por meio da criação de espaços singulares de reflexão e socialização de questões pertinentes à sexualidade.

Ao planejar esta atividade de extensão era perceptível a insegurança dos acadêmicos, por sentirem-se despreparados para falar acerca da sexualidade junto a esta faixa etária. Contudo com o transcorrer das oficinas esse receio foi se desconstruindo ao perceberem, por meio da participação e fala dos idosos o quanto é esses momentos eram gratificantes.

A partir deste contato é possível visualizar que o cuidar de pessoas idosas envolve conhecimento, sentimentos, comportamentos e atitudes da enfermagem que possibilitem a interação. Entende-se ainda que o cuidado ao idoso necessita de profissionais capacitados e despidos de julgamentos e preconceitos.Assim, essa atividade foi de grande importância a nós acadêmicos possibilitando uma experiência inovadora e diferenciada dentro da graduação promovendo a aproximação e o vinculo com essa faixa etária.

Referências:

LIMA-COSTA, Maria Fernanda; VERAS, Renato. Saúde pública e envelhecimento. Cad. Saúde Pública vol.19 no.3 Rio de Janeiro June 2003. Disponível em.

LOPES, E.B.; Luz, A.M.; AZEVEDO, M.P.S.M.T.; MORAES, W.T.; Metodologias para o trabalho educativo com adolescentes. In: Associação Brasileira de Enfermagem. Adolescer: compreender, atuar, acolher. Brasília (DF). 2001. p. 141-282.

OLIVEIRA,D.C.; GOMES, A.M.T.; SALGADO, L.P.P. A Representação Social da sexualidade entre adolescentes. Esc Anna Nery Enferm, out-dez; 13(4): 817-23, 2009.

REFLEXÃO ACERCA DA ATUAÇÃO DA EQUIPE DE ENFERMAGEM SOBRE GÊNERO, SEXUALIDADE E SAÚDE

CORRÊA, Lisiane van Ommeren[1]
SÁ, Paula Cantarelli de[1]
FREITAS, Juliana Lopes de[1]
RODRIGUES, Clarissa Geannichini[1]
SANTOS, Carla Rosana Mazuko dos[2]
FERNANDES, Geani Machado[3]

Eixo Temático: Corpo, gênero, sexualidade e saúde

Palavras-chave: Gênero. Sexualidade. Enfermagem

Introdução:

A adolescência, fase compreendida entre os 10 e 19 anos (OMS), configura um complexo processo de crescimento e desenvolvimento biopsicossocial. Em virtude disso é preciso uma abordagem assistencial diferenciada, considerando as necessidades e particularidades desta fase e também as questões de gênero e sexualidade. O gênero é referente às atitudes, comportamentos e expectativas formados com base no que a sociedade atribui ao que é ser homem e mulher e a sexualidade está ligada ao desejo, à história e à experiência de cada um e é formada por aspectos biológicos, culturais e psíquicos (FONSECA; BITTENCOURT; ARRUDA, 2011).

Tendo em vista essas características do desenvolvimento, a atenção ao adolescente representa um desafio pela necessidade de adequação da linguagem e a forma de atuação do profissional para o alcance dos vários segmentos que constituem essa população (MS, 2008).

Objetivo:

Promover reflexão entre a equipe de enfermagem acerca das questões de gênero e sexualidade da faixa etária em questão.

Metodologia:

Trata-se de um relato de experiência acerca do Programa Oficina de Sensibilização em Gênero, Sexualidade e Saúde realizado pelo Instituto Pomundo, ocorrido em dois dias do mês

[1] Bolsista do Programa Educação pelo Trabalho para a Saúde – PET Saúde

[2] Preceptora do Programa Educação pelo Trabalho para a Saúde – PET Saúde

[3] Tutora do Programa Educação pelo Trabalho para a Saúde – PET Saúde

de junho de 2011. Esse Programa é desenvolvido em 13 estados brasileiros com o intuito de possibilitar questionamentos acerca de gênero que interferem na saúde sexual e reprodutiva de adolescentes e jovens. Entre os participantes estavam profissionais da Secretaria Municipal da Educação, da Estratégia de Saúde da Família e do Centro de Referência de Assistência Social.

Resultados:

Dentre os participantes, faziam-se presentes uma das acadêmicas de enfermagem integrante do grupo PET-Sáude acompanhada da Enfermeira preceptora da área 06 da UBSF Castelo Branco. Em ambos os dias de atividade, a abordagem da temática se deu por meio de dinâmicas de grupo e debates. Entre essas destacamos a atividade "Aja como Homem! Aja como Mulher!", e "Gravidez sim ou não?", pois possibilitaram a expressão de diferentes opiniões e conseqüente questionamento sobre a atuação do profissional de enfermagem. Diante disso, surgiram algumas reflexões acerca do que tentamos transmitir para os adolescentes, pois na condição de profissionais por diversas vezes tentamos impor nossos próprios valores, sem levar em consideração seus aspectos biológicos, culturais e psíquicos.

Conclusão:

Com a realização deste curso vê-se necessário a importância em transmitir as questões abordadas na Oficina para a Equipe de Enfermagem da UBSF Castelo Branco devido à quantidade significativa de adolescentes que são assistidos pela unidade, a fim de promover uma adequação na assistência, direcionando-a as particularidades de cada um e proporcionando um atendimento integral, de forma a realizar com a equipe então uma capacitação através das questões abordadas e dos conhecimentos obtidos na reflexão acerca da temática.

Referências:

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Área de Saúde do Adolescente e do Jovem. **Marco legal: saúde, um direito de adolescentes.** Brasília: 2005.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Saúde do Adolescente: competências e habilidades.** Brasília: 2008.

FONSECA, V; BITTENCOURT, D; ARRUDA, S. **Trabalhando com Mulheres e Homens Jovens:** manual de atividades educativas para sensibilização sobre gênero, sexualidade e saúde. Rio de Janeiro: 2011.

RELATOS DE ENFERMEIRAS A RESPEITO DA ABORDAGEM DA SEXUALIDADE NO CUIDADO À MULHER MASTECTOMIZADA

SANFELICE,Cheila[1]
RESSEL, Lúcia Beatriz[1]
PUGIN, Tamiris Teixeira[1]
BARRETO, Camila Nunes[1]
RODRIGUES, Isabela Lencina[1]
ROSSATO, Karine[1]
SIQUEIRA, Francielle Brum dos Santos de[1]
SILVA, Silvana Cruz da Silva[1]

Eixo Temático: Corpo, gênero, sexualidade e saúde

Palavras-chave: mastectomia; sexualidade; cuidados de enfermagem.

Introdução:

O câncer de mama é a segunda neoplasia mais incidente entre as mulheres, sendo que para os anos de 2010 e 2011 foi estimada a ocorrência de 49.240 casos novos no Brasil (BRASIL, 2009). É uma das doenças mais temidas entre as mulheres devido ao grande valor atribuído ao seio, o qual é símbolo de maternidade e feminilidade. Quando a descoberta do câncer de mama ocorre em estágios mais avançados faz-se necessário a mastectomia, que representa uma castração para a mulher, ou seja, a perda da feminilidade (PEREIRA et al, 2006). Portanto, as mudanças corporais decorrentes da mastectomia, afetam não somente o físico da mulher, mas também suas dimensões psicológica, social e espiritual, podendo ter grande repercussão em sua sexualidade, pois altera a maneira de sentir seu corpo. Diante do exposto, este trabalho objetiva compreender como a sexualidade é abordada pelas enfermeiras no cuidado de enfermagem à mulher mastectomizada.

Método:

Trata-se de um estudo de campo, do tipo descritivo-exploratório, com abordagem qualitativa, desenvolvido na Unidade Toco-ginecológica do Hospital Universitário de Santa Maria. Os sujeitos do estudo foram sete enfermeiras que atuavam na referida unidade. A coleta de dados ocorreu nos meses de setembro a novembro de 2009, utilizando-se como instrumentos a vinheta e a entrevista semi-estruturada, a fim de se compreender as percepções das enfermeiras acerca da temática abordada no estudo. Os dados foram analisados de acordo com a análise temática que é definida como a descoberta dos núcleos de sentidos, que

[1] Grupo de Pesquisa Cuidado Saúde e Enfermagem. Universidade Federal de Santa Maria.

constituem uma comunicação acerca da freqüência ou da presença de algum significado para o objeto que esta sendo analisado (MINAYO, 2007). O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria.

Resultados:

O entendimento das enfermeiras a respeito da sexualidade deu-se de maneira bastante abrangente, não se restringindo ao ato sexual, envolvendo o afeto, o companheirismo, o conhecimento do indivíduo de seu próprio corpo e, principalmente o gostar de si. No entanto, elas enfermeiras não separaram sexualidade de ato sexual, e talvez por isso, responderam que não abordam, ou abordam de forma superficial, a temática da sexualidade com a mulher mastectomizada e, geralmente, apenas quando lhes é solicitado. No cuidado de enfermagem, a sexualidade está presente por meio do toque, de um abraço, de uma massagem, do auxílio na higiene corporal. Mas isso nem sempre é percebido pelas enfermeiras, muito provavelmente pelo fato de que, muitas delas, ainda interpretam a sexualidade como uma dimensão relativa ao ato sexual e o prazer que ele proporciona (RESSEL, 2003). Assim, este estudo mostra o caráter de informalidade e eventualidade na abordagem do tema sexualidade, onde as enfermeiras esperam que o mesmo surja por solicitação das pacientes. As enfermeiras demonstram estar acessíveis para discutir tal assunto, mas em momento específico, onde esta oportunidade se dá mais em função da explicitação das mulheres do que por iniciativa delas. Ao dizerem que não há abertura pelas pacientes para que se converse sobre sexualidade, as enfermeiras acabam subtraindo essa parte do cuidado que lhes é constrangedora. Estudos demonstram que, no atendimento às mulheres mastectomizadas, é fornecido pouca ou nenhuma informação sobre os efeitos do câncer de mama na intimidade sexual. Contudo, essa assistência requer uma atenção direcionada a esse aspecto para que se alcance um atendimento integral (HOGA; SANTOS, 2003). Uma das justificativas para não se abordar a sexualidade referida pelas enfermeiras é de que as pacientes não estão preocupadas com essa questão no momento da internação, suas preocupações maiores são referentes à recuperação cirúrgica e a cura do câncer e, também, que o período de internação é muito curto para esse tema ser abordado. Evidenciou-se que algumas enfermeiras consideraram importante o diálogo sobre sexualidade com as pacientes jovens, pois para estas esse tema é vivenciado. Já as pacientes mais velhas não se preocupam mais com a sexualidade, pois não praticam mais a relação sexual. Algumas enfermeiras deste estudo referiram não ter dificuldade para abordar o tema da sexualidade. Elas afirmaram ser um tema natural e por isso o profissional precisa estar preparado para atuar quando surgir essa necessidade. Mas também compreenderam que a sexualidade é um tema que não é muito trabalhado devido aos tabus e preconceitos que o

envolvem. Apesar da intenção de se falar em sexualidade, as enfermeiras consideram que não abordam este assunto pelo constrangimento que ele causa aos sujeitos do cuidado. Apesar do não reconhecimento da sexualidade no cuidado de enfermagem, as enfermeiras apresentam preocupação com este tema quando a correlacionam com ato sexual. As enfermeiras consideraram que a mastectomia traz prejuízos para as mulheres à prática prazerosa da relação sexual. Elas entendem que a mama faz parte dos órgãos sexuais da mulher, que é um de seus artifícios para se sentir e se mostrar sensual. Sendo assim, as enfermeiras orientam as mulheres sobre formas de disfarçar a falta da mama para que possam se sentir mais atraentes e melhores com sua auto-imagem. Com este cuidado, elas estão atentas à sexualidade da paciente, pois quando existe preocupação com a estética e o sentir-se bem, preocupa-se com a sexualidade. No entanto elas não conseguiram relacionar este cuidado com sexualidade. A preocupação com as alterações da auto-imagem extrapola a genitalidade e as relações coitais tangenciando a sexualidade no cuidado.

Considerações:

Acredita-se na relevância da abordagem da sexualidade no cuidado de enfermagem às mulheres mastectomizadas, uma vez que a sexualidade constitui-se como um problema real na vivência de muitas mulheres que experienciam a mastectomia. Ao abordar a sexualidade no cuidado de enfermagem, olha-se para além da dimensão biológica do ser humano, visualiza-se a pessoa como um ser por inteiro, com seus medos, preocupações, conhecimentos, conceitos, valores, dificuldades, experiências.

Referências:

BRASIL. Ministério da Saúde. Instituto Nacional de Câncer. Estimativa 2010: incidência de câncer no Brasil / Instituto Nacional de Câncer. Rio de Janeiro: INCA, 2009.

HOGA, L.A.K.; SANTOS, L. Mastectomia e sua influência sobre a vivência da sexualidade: análise da produção do conhecimento utilizando uma base de dados informatizada. **Revista Mineira de Enfermagem**, v. 7, n. 2, p. 140-44, jul./dez. 2003. Disponível em: <http://www.enf.ufmg.br/reme/remev7n2.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2009.

MINAYO, M.C. de S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 10.ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

PEREIRA, S.G. et al. Vivências de cuidados da mulher mastectomizada: uma pesquisa bibliográfica. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 59, n. 6, p. 791-795, nov/dez 2006. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/reben/v59n6/a13.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2009.

RESSEL, L.B. **Vivenciando a sexualidade na assistência de enfermagem:** um estudo na perspectiva cultural, 2003. Tese (Doutorado) - Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

TRABALHANDO RELAÇÕES DE GÊNERO COM MULHERES: DESCRIÇÃO DE UM GRUPO DE EMPODERAMENTO

ORSATO, Daniela M. B (UFSM)[1]
ROSO, Adriane (UFSM)[2]

Eixo Temático: Corpo, Gênero, Sexualidade e Saúde.
Palavras-chave: Saúde sexual e reprodutiva; Dispositivo grupal; Psicologia social.

Vivemos tempos paradoxais no tocante ao significado de questões sexuais, além de um franco retrocesso do conservadorismo moral. No Brasil, os esforços intelectuais e políticos que se propõem trabalhar com a demanda que envolve sexualidade e reprodução ainda são escassos, configurando um cenário de ações fragmentadas. Em geral, a temática não é abordada no espaço de discussão construído em relação aos direitos humanos. Assim sendo, somos convocados a contribuir na elaboração de um grande movimento em prol da expressão cada vez mais articulada e reflexiva acerca do tema dos direitos sexuais e reprodutivos, já que se constitui um assunto de extrema relevância nos dias atuais (CORRÊA, 2003). Uma das maiores tarefas do psicólogo social é a de proporcionar espaços para que as discussões sobre saúde sexual e reprodutiva venham a possibilitar a tomada de decisões conscientes e éticas que posicionem as mulheres enquanto seres humanos com direitos e dignidade iguais aos dos homens.

O trabalho de psicologia de grupos serve bem a esses propósitos, especialmente se elaboramos uma proposta onde se pode discutir essa temática. Partindo da premissa de que "toda atividade de extensão deve potencializar e retroalimentar as atividades de pesquisa" (UFSM, 2001) e da "necessidade de ampliar o saber sobre a área dos processos grupais, considerada privilegiada no campo da Psicologia Social" (ANDALÓ, 2001, p. 1), esperamos contribuir com o campo da psicologia grupal, além de mediar o processo de empoderamento e de conscientização quanto às perspectivas das mulheres frente às suas necessidades em matéria de saúde sexual e reprodutiva. Nesse intuito, construímos o projeto de pesquisa "Saúde Sexual e Reprodutiva das Mulheres: o Grupo como Dispositivo" (Projeto financiado

[1]Bolsista de Iniciação Cientifica - PROBIC 2011. Acadêmica do Curso de Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. E-mail: danielaorsatto@gmail..com
[2]Coordenadora do Projeto. Docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia - Mestrado em Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM e do Curso de Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. E-mail: adrianeroso@gmail.com

pelo MCT/CNPq (Edital MCT/CNPq N° 014/2010 – Universal), cujo foco é o dispositivo grupal, que é composto por mulheres que participam do projeto de extensão "Direitos Sexuais e Reprodutivos: Conversando sobre Saúde". O referido projeto teve inicio em maio de 2009 e encontra-se na sua 3ª edição no presente ano. O grupo, através de encontros temáticos, busca construir um espaço de reflexão acerca de aspectos que compõem a questão da saúde sexual e reprodutiva. Utilizando-se diversas técnicas de dinâmicas de grupo, jogos didáticos, dramatização, simulação do uso de métodos contraceptivos, desenhos da figura feminina, colagem, pintura, entre outros, as mulheres vão se ajudando e se fortalecendo mutuamente, tomando o grupo como um espaço de construção de ações dialógicas que têm por objetivo incentivar o desenvolvimento de uma consciência mais crítica.

Em assim sendo, o objetivo geral deste projeto de pesquisa é descrever e analisar o dispositivo grupal, mapeando-se os modos de viver e apreender a saúde sexual e reprodutiva e as possíveis modificações produzidas nos territórios constituídos pelas participantes do projeto de extensão supracitado. Para além do objetivo geral, foram elaborados objetivos específicos que contemplam alguns aspectos constitutivos do processo, enquanto ações importantes que balizam o tema da saúde sexual e reprodutiva de uma maneira pormenorizada. Tais objetivos são: avaliar a ampliação da consciência das mulheres frente a temática proposta; identificar a inclusão da perspectiva de gênero, etnia/raça e dos direitos sexuais e reprodutivos nas suas ações cotidianas; conhecer as atitudes frente ao HIV/AIDS das participantes; averiguar a qualidade das relações interpessoais das mesmas e produzir uma cartilha sobre saúde e direitos sexuais e reprodutivos com perspectiva de gênero em conjunto com as referidas participantes.

A metodologia empregada contempla análise qualitativa e quantitativa. Foram aplicadas a Escala de Atitudes frente a AIDS, a Escala Fatorial de Socialização e o Questionário Conceitual, que estão em processo de análise. Para a análise quantitativa, os dados estão sendo tabulados e calculados com auxílio de computador. Na análise qualitativa empregamos a escuta clínica, trabalhando com a atenção flutuante. Para tanto, a interpretação é feita a partir da Psicologia Social Crítica, enfocando autores que entendem a saúde sexual e reprodutiva como construção histórica e cultural, que amparam a temática dos grupos e que tenham como norteador teórico as representações sociais. Fazemos inferências e interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou que dizem respeito a outras descobertas inesperadas.

Nesta 3ª edição, temos 18 mulheres triadas. Destas, nove foram selecionadas para participar do grupo, somadas com mais duas que se encontravam em fila de espera desde o

processo de triagem do ano passado. Assim, de um total de 11 mulheres, foram montados dois grupos, cada um mediado por uma psicóloga, auxiliadas por duas observadoras estudantes de psicologia. O grupo é realizado com um encontro semanal, com duração estimada de uma hora. O grupo A é composto por cinco mulheres e as temáticas que têm sido abordadas se referem a HIV/AIDS, uso de drogas e traição matrimonial. O grupo B é composto por seis mulheres e os assuntos que têm sido discutidos se relacionam mais a questões pertencentes ao âmbito da família.

Frente ao que foi exposto, consideramos imperativo e indispensável a tarefa de agirmos e intervirmos no cenário social em prol da construção de espaços de reflexão e discussão pertinentes no que tange à temática da saúde e dos direitos sexuais e reprodutivos, tendo em vista o quanto este tema se torna emergente e atual no nosso meio cotidiano por um lado, e por outro, a carência que este tipo de debate ainda sofre na nossa sociedade, configurando um paradoxo que a iniciativa deste projeto de pesquisa se propõe a auxiliar a sanar e resolver.

Referências:

ANDALÓ, C. S. de A. O papel de coordenador de grupos. *Psicologia USP* [on-line], São Paulo, vol. 12, n. 1, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642001000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02 jun. 2010.

CORRÊA, S. Direitos sexuais e reprodutivos: cenas paradoxais no limiar do milênio. *Jornal Fêmea*, Brasília, n. 126, jul. 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Pró-Reitoria de Extensão. Regimento Geral da UFSM-RS. Capítulo V, da Extensão. Resolução n. 006/01. Disponível em: <http://www.ufsm.br/pre/>. Acesso em: 21 de mai. 2010.

UM CORPO SEM ÓRGÃOS: AS MULHERES "PEDREIRAS" NA SÉRIE JORNALÍSTICA "A EPIDEMIA DO CRACK"

ROMANINI, Moises
(Discente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria – PPGP/UFSM, Membro do Grupo de Pesquisa "Saúde, Minorias Sociais e Comunicação, Bolsista CAPES/REUNI)
ROSO, Adriane Roso
(Docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria – PPGP/UFSM, Líder do Grupo de Pesquisa "Saúde, Minorias Sociais e Comunicação)

Eixo Temático: Corpo, gênero, sexualidade e saúde

Palavras-chave: Psicologia Social; Gênero; Crack.

O conceito de gênero busca englobar todas as formas de construção "social, cultural e lingüística implicadas com os processos que diferenciam mulheres de homens, incluindo aqueles processos que produzem seus corpos, distinguindo-os e separando-os como corpos dotados de sexo, gênero e sexualidade" (MEYER, 2008, p.16).

Ao teorizar o gênero de tal forma, Meyer (2008) assinala importantes implicações de seu uso como ferramenta teórica e política: 1) gênero aponta para a noção de que através de diversas instituições e práticas sociais nos constituímos como homens e mulheres e que esse é um processo nunca finalizado; 2) esse conceito acentua que existem diferentes formas de definir e viver a feminilidade e a masculinidade conforme contextos sócio-histórico-culturais específicos; 3) a noção de gênero traz implícita a idéia de que as análises devem considerar as relações de poder entre homens e mulheres e as muitas formas sociais e culturais que os constituem como "sujeitos de gênero"; e 4) propõe um afastamento de uma idéia reduzida de papéis/funções de mulher e de homem e considera que a realidade social é constituída e atravessada por representações e pressupostos de feminino e de masculino, ao mesmo tempo em que está implicada na sua produção e manutenção.

Nesse sentido, esse trabalho tem como objetivo apresentar uma discussão sobre a maneira como as mulheres usuárias de crack são representadas em uma série jornalística sobre o crack. Para tal, apresentamos uma das matérias veiculadas na série "A Epidemia do Crack" (ZERO HORA, 2008), tendo sido submetida a uma análise discursiva (THOMPSON, 2007).

Em uma pesquisa recente sobre a mesma série jornalística (ROMANINI, 2009), identificou-se que o uso de crack é vinculado diretamente à criminalidade. A relação entre crime e uso de crack, entretanto, é definida conforme o gênero do sujeito. Há uma naturalização das relações de gênero: meninos cometem crimes - assaltos, homicídios, ou seja,

são, geralmente, os agressores; enquanto as meninas acabam se "prostituindo" para conseguir a droga.

A matéria analisada conta a história de uma adolescente de 15 anos, moradora da zona norte de Porto Alegre (ZERO HORA, 08 de Julho de 2008). A primeira vez (relação sexual) dela foi com um traficante. O segundo homem era quatro décadas mais velho e pagou R$ 40 pelo sexo feito dentro do carro. Nas duas ocasiões, "*a menina de classe média cedeu o corpo, o único bem que ainda restava, para saciar o desejo por crack*" (ZERO HORA, 08 de Julho de 2008, p. 37). Ela estava internada em uma casa de recuperação, mas foi expulsa devido a problemas de comportamento. "*Sua trajetória ilustra a derrocada pessoal que leva do crack à degradação*" (ZERO HORA, 08 de Julho de 2008, p. 37).

O crack ainda não é a degradação? Até então, o jornal nos mostrava que crack e degradação andam juntos. Mas que corpo ela tinha nesse momento? Seria um corpo seu ou um corpo que já não lhe pertence antes mesmo do uso do crack? Um corpo sem órgãos. Então, o corpo não é mais degradado; ele está vazio, já não faz mais sentido.

A história de uma "pedreira" de 23 anos, que foi baleada nas costas por um cliente, depois de uma discussão sobre o local do programa também foi apresentada nessa matéria (ZERO HORA, 2008), com o intuito, parece-nos, de legitimar essa relação de gênero. Ela estava sob efeito do crack há 72 horas. Foi internada num hospital da Capital e dias depois de dar uma entrevista a Zero Hora, morreu. É a mesma jovem da foto da matéria, que é chamada de "*prostituta viciada em crack*" (ZERO HORA, 08 de Julho de 2008, p. 37).

A partir dessas duas histórias, a matéria nos mostra algumas "conseqüências" da relação entre o crack e a prostituição, como podemos observar no texto do jornal: uma multiplicação das zonas de prostituição nas maiores cidades do Estado; as meninas submetem-se à exploração sexual para sustentar o vício; para as prostitutas que não se drogam e estão no ofício há mais tempo, a invasão das meninas do crack significou declínio no número de clientes e no preço; a violência também aumentou nas ruas com a chegada das "pedreiras" - viraram rotina meninas chapadas se arrastando no chão ou chorando por terem sido agredidas por um cliente (ZERO HORA, 2008).

Nas sociedades modernas, a prostituição vem sendo pautada por valores morais e desigualdades de gênero. De modo geral, não há consenso nas teorias de gênero sobre a questão. A discussão gira em torno de dois pólos principais: a prostituição é considerada um fato negativo por reforçar a supremacia e dominação masculina e perpetuar o mito de que as mulheres devem estar disponíveis à vazão dos desejos sexuais masculinos ou, então, é vista

como uma forma de autonomia e liberdade sexual que constitui ameaça ao controle patriarcal (COSTA, 2009).

A perspectiva de gênero vem sendo, então, indicada como uma abordagem para reconhecer o impacto de construções sociais e culturais da masculinidade e da feminilidade sobre o uso de drogas em grupo ou individualmente, bem com como sua relação com contextos sociais de violência e de prostituição (OLIVEIRA, 2006). Ainda há uma tendência à homogeneização, como se todos os usuários pertencessem a uma mesma categoria social e devessem ser vistos a partir de um mesmo enfoque.

Nessa direção, faz-se necessário não apenas considerar as relações de gênero no que tange ao uso/abuso de drogas, mas contextualizar sócio-historicamente as possíveis diferenças no uso de homens e mulheres. Se a mídia tem como função legal informar e educar criticamente os cidadãos (ROSO; GUARESCHI, 2007), o desafio que se coloca diante da grande imprensa, nesse processo, é dotar a sociedade de informação, objetiva e direta, que contribua para sua reflexão. Para isso, ao apresentar questões relacionadas às diferenças entre os gêneros na forma de usar/conseguir a droga, os discursos midiáticos precisam levar em consideração as contribuições teóricas e políticas da perspectiva das teorias de gênero.

Referências

COSTA, A.L. **Paradisíacos e venenos**: o uso de drogas e o controle do corpo. 2009. Disponível em: <http://www.neip.info>. Acesso em: 10 nov. 2009.

MEYER, D. E. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (Orgs.). **Corpo, Gênero e Sexualidade** – Um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 4ª Ed., 2008.

OLIVEIRA, J.F. Representações sociais de profissionais de saúde sobre o consumo de drogas: um olhar numa perspectiva de gênero. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 11, n. 2, p. 473-481, 2006.

ROMANINI, M. **Mídia e Ideologia: um estudo sobre a epidemia do crack**. Trabalho de Monografia apresentado ao Curso de Psicologia da UFSM ainda não publicado. Santa Maria, RS: UFSM, 2009.

ROSO, A.; GUARESCHI, P. A. Megagrupos midiáticos e poder: construção de subjetividades narcisistas. **Política & Trabalho**, v. 26, p. 37-54, 2007.

ZERO HORA. A Epidemia do Crack. Porto Alegre: Zero Hora, **Cad. Especial**, 06-13 Jul. 2008.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e Cultura Moderna** - teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis: Vozes, 2007.

UNIDADE DE GÉNERO NUM HOSPITAL CENTRAL

VIEIRA, Rui M. Xavier[1]

Eixo Temático: Corpo, gênero, sexualidade e saúde

A Equipa de Identidade de género está integrada no Núcleo de Estudos de Sexologia Clínica (NESC) da Clínica Universitária de Psiquiatria e Saúde Mental da Faculdade de Medicina de Lisboa do Hospital de Santa Maria - Lisboa, a única equipa do país que se tem ocupado, de uma forma estruturada, de todas as etapas do processo clínico tendente à cirurgia de reatribuição sexual (CRS).

Na presente comunicação discute-se pormenorizadamente o programa específico de cuidados desta população - a cargo de uma equipa multidisciplinar, de acordo com as linhas de orientação recomendadas em Portugal, incluindo a recente alteração de agilização dos procedimentos relacionados com a mudança de nome e consequente passagem para um novo cidadão de pleno direito (Legislação de Março de 2011).

A população actual estudada é composta por 59 transexuais diagnosticados de acordo com o critérios da ICD-10: 38 FTM , idade compreendida entre os 16-62 anos, média de idades 35.2 +- 4.3 anos e 21 MTF , idade oscilando entre 16-53, idade média 33.7 +- 3.9 anos

Todos os doentes foram avaliados através de uma história sexual semi-estruturada e vários escalas específicas (em versão portuguesa) para a população transexual e que são as seguintes: feminine gender identity scale (Freund & Blanchard, 1998); masculine gender identity scale (Blanchard,1998); cross-gender fetishism scale(Blanchard,1998); gender identity profile(Israel,1997); standardized rating format for pre and post- surgical transsexuals (Hunt & Hampson,1980); MMPI_2 (Buttcher et al.,1999).

Os principais dados deste trabalho apontam para uma maior prevalência de FTM do que MTF(3:2) para a nossa população ao contrário do que se encontra publicado na literatura especializada de outros países, sendo este subgrupo o que apresenta um perfil psicopatológico no MMPI mais problemático contudo, é o que mostra um melhor ajustamento sexual e psicossocial em todas as fases do processo clínico.

A circunstância de coordenarmos a comissão de avaliação de todos os transexuais candidatos à CRS efectuados no nosso país, tem-nos permitido a aquisição de uma maior

1-Professor de Psiquiatria e Saúde Mental - Faculdade de Medicina de Lisboa, responsável pela Consulta de Sexologia Clínica do Hospital Universitário de Santa Maria e Coordenador do Núcleo de Estudos de Sexologia Clínica

experiência que gostaríamos de partilhar, num amplo debate, com os nossos colegas, a fim de clarificar melhor alguns tópicos e compará-los com os de outros investigadores.

1-Professor de Psiquiatria e Saúde Mental - Faculdade de Medicina de Lisboa, responsável pela Consulta de Sexologia Clínica do Hospital Universitário de Santa Maria e Coordenador do Núcleo de Estudos de Sexologia Clínica

VIOLÊNCIA DE GÊNERO PERPETRADA CONTRA MULHERES QUE VIVEM COM HIV: UMA REVISÃO DE LITERATURA

HESLER, Lílian Zielke Hesler[1]
CECCON, Roger Flores[2]
MENEGHEL, Stela Nazareth[3]
[1-2] Mestrando(a) em Enfermagem pelo Programa de Pós Graduação em Enfermagem da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
[3] Pós Doutora. Professora do Programa de Pós Graduação em Enfermagem da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Eixo Temático: Corpo, Gênero, Sexualidade e Saúde

Palavras-Chave: Gênero e Saúde; Violência contra a Mulher; HIV

INTRODUÇÃO

Desde o início da década de 1980, a Organização Mundial de Saúde reconhece a violência como um problema de saúde pública. (KRUG, 2002). Assim, a violência praticada contra as mulheres é conhecida como violência de gênero porque se relaciona à condição de subordinação da mulher na sociedade, incluindo, nesse pressuposto, a agressão física, sexual, psicológica, econômica e patrimonial. (HEISE, 1999)

Diante deste panorama, depreende-se que ao viver com HIV as mulheres deparam-se com situações de violência, discriminação, segregação, falta de recursos sociais e financeiros, ruptura nas relações afetivas e problemas com sua sexualidade. (GALVÃO, 2004)

O presente estudo optou pelo termo "violência contra a mulher e violência de gênero", concordando com a terminologia "mulheres em situação de violência", por entender que a mulher enfrenta e sobrevive a situações de violências, quer seja de gênero, doméstica ou conjugal. Estas também acontecem fora das relações conjugais e a mulher é agredida, simplesmente, pelo fato de ser mulher e pertencer a uma sociedade patriarcal que compactua com o pressuposto de que o homem tem e exerce poder sobre ela, tornando-a sua propriedade.

Sendo assim, estima-se que seja grande a vulnerabilidade à violência entre mulheres vivendo com HIV/AIDS, podendo-se incluir a violência sexual, o risco elevado de contrair doenças sexualmente transmissíveis, além do sofrimento psíquico decorrente da doença e do preconceito.

O objetivo deste estudo é organizar o conjunto de informações disponibilizadas pelos estudos sobre a violência contra a mulher que vive com HIV.

A CONSTRUÇÃO DO MÉTODO

Trata-se de uma revisão sistemática da literatura em que foi realizada uma pesquisa nas bases de dados LILACS, IBECS, MEDLINE, Biblioteca Cochrane e Scielo. Foram utilizados para a busca os descritores: "Violence against women *and* HIV".

Foi utilizado como critério de inclusão: 1) artigos com foco principal na violência contra a mulher que vive com hiv; 2) pesquisas originais em inglês, português ou espanhol; e 3) artigos indexados nas bases de dados com texto completo. Foram excluídas monografias, dissertações ou teses.

Foram selecionados estudos que problematizaram a violência de gênero perpetrada contra mulheres que vivem com hiv sob diferentes perspectivas e de campos diversos tais como psicologia, medicina, enfermagem e ciências sociais, apresentando diferentes olhares e conceitos para esta problemática. Foi realizada uma leitura de todos os estudos e posteriormente uma síntese dos resultados.

Esta pesquisa faz parte de um projeto de dissertação de mestrado do Programa de Pós Graduação em Enfermagem da Universidade Federal do Rio Grande do Sul que tem como objetivo avaliar a ideação suicida e violência contra mulheres que vivem com hiv.

RESULTADOS

Foram incluídos, nesta pesquisa, 13 estudos de um total de 22 artigos encontrados sobre a temática. Foi possível observar pouca produção científica sobre o tema, o que estimula a realização de pesquisas.

Foi possível observar maior prevalência de violência em mulheres que vivem com HIV do que na população em geral. Essas mulheres são brancas, jovens (idade média: 38 anos), casadas, com baixa escolaridade (BARROS, 2011; MILLAY, 2009; MIRANDA, 2009;)

Os estudos analisados evidenciaram que diversos aspectos ligados à violência, como relações sociais de poder entre homem e mulher, determinam maior exposição, pelas mulheres ao risco de contaminação pelo vírus hiv. Ainda, a mulher que vive com hiv é mais vulnerável a sofrer episódios de violência, principalmente quando está diante da revelação diagnóstica, sexo por obrigação marital e dependência econômica.(MILLAY, 2009; MIRANDA, 2009)

Foi possível observar que a violência grave e reiterada manteve-se associada à soropositividade, quando comparada a mulheres que não vivem com hiv. A relação entre

VIVÊNCIAS DE MULHERES CUIDADORAS DE USUÁRIOS DE DROGAS: A EXPRESSÃO DA PERSEVERANÇA

GOMES, Giovana Calcagno[1]
DIEL, Paula Katiuscia Vergutz[1]
ALVAREZ, Simone Quadros[2]

Eixo Temático: Corpo, gênero, sexualidade e saúde.

Palavras-chave: Usuário de Drogas. Família. Cuidados periódicos.

INTRODUÇÃO:

A dependência química é um grave problema de Saúde Pública, atingindo o indivíduo em diferentes fases de sua vida, com diversas repercussões ao longo da evolução da doença. As alterações causadas por essas substâncias variam de acordo com as características individuais, emocionais e físicas de quem as usam, da droga escolhida, da quantidade, freqüência, expectativas e circunstâncias em que é consumida. (ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2009). De acordo com a OMS (2001), cerca de 10% das populações dos centros urbanos de todo o mundo, consomem abusivamente substâncias psicoativas, independentemente da idade, sexo, grau de instrução e poder aquisitivo, trazendo graves consequências à saúde pública mundial. (BRASIL, 2004). Como se tornou um mercado rentável os responsáveis pelo tráfico dessas substâncias vem elaborando drogas cada vez mais potentes desenvolvidas com tecnologias variadas tornando suas propriedades reforçadas, levando o usuário mais rapidamente à dependência, como, por exemplo, o crack. A família se constitui numa instituição onde os indivíduos iniciam seus processos de formação. É a base onde se incorporam padrões de comportamento, valores morais, sociais, éticos e espirituais, entre tantos outros. O núcleo familiar participa da formação da personalidade e contribui para a consolidação do caráter, adoção de noções de ética e solidariedade. Verifica-se que a gênese de uma crise familiar toma forma no seu núcleo, é também em seu interior que devem ser

[1]Doutora em Enfermagem. Docente do Programa de Pós-Graduação da Escola de Enfermagem – Curso de Mestrado da Universidade Federal do Rio Grande/FURG. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Enfermagem e Saúde da Criança e do Adolescente – GEPESCA/FURG. acgomes@mikrus.com.br
[2]Enfermeira. Mestranda do Programa de Pós-Graduação da Escola de Enfermagem – Curso de Mestrado da Universidade Federal do Rio Grande/FURG. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Enfermagem e Saúde da Criança e do Adolescente – GEPESCA/FURG. paulavergutz@hotmail.com
[2]Enfermeira. Mestranda do Programa de Pós-Graduação da Escola de Enfermagem – Curso de Mestrado da Universidade Federal do Rio Grande/FURG. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Enfermagem e Saúde da Criança e do Adolescente – GEPESCA/FURG. simone.alvarez@ibest.com.br (53) 91594121. Rua dos Dragões, 71-Parque. Rio Grande/RS. Cep: 96202 200.

fundamentadas resoluções para o enfrentamento, superação ou amenização dos distúrbios, pressupondo, para tanto, a existência de condições de saúde mental na busca de alternativas viáveis para o melhor manejo dos fatos. No caso da drogadição, verifica-se que a mulher assume importante papel no cuidado ao usuário de drogas, sendo ela quem, geralmente, acompanha o usuário ao serviço de saúde e busca instrumentalizar-se para atuar frente a esta problemática familiar. Evidencia-se, assim, a existência de uma questão de gênero frente ao cuidado ao usuário de drogas.

OBJETIVO:

Neste contexto, objetiva-se conhecer as vivências de mulheres cuidadoras de usuários de drogas atendidas no CAPSad.

METODOLOGIA:

O presente estudo trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa. Conforme Minayo (2010), a pesquisa qualitativa trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a uma maior profundidade das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser traduzidos por meio de sua redução à operacionalização de variáveis. Ainda, segundo a referida autora, a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, o que vem ao encontro dos objetivos do trabalho. O estudo foi desenvolvido no segundo semestre de 2010, no CAPSad do município do Rio Grande com dez mulheres cuidadoras de usuários de drogas atendidos no serviço que freqüentavam os grupos de familiares há no mínimo um mês periodicamente. A participação mínima solicitada a estes é que participacem dos grupos uma vez por semana, mas os grupos ocorrem diariamente e são abertos à participação de todos. Os dados foram coletados através de uma entrevista semi-estruturada e analisados pelo método de Análise Temática. (MINAYO, 2010). As entrevistas foram realizadas no próprio CAPSad, em um consultório. Todos os preceitos da resolução 196/96 do Conselho Nacional de Ética em Saúde para a pesquisa com seres humanos foram levados em consideração. O projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa na Área da Saúde (CEPAS) e ao Núcleo Municipal de Educação Permanente em Saúde (NEPES), da Secretaria Municipal de Saúde (SMS), após o parecer favorável destes comitês, N° 66 NEPES e N° 113/2010-CEPAS/FURG damos início à coleta de dados.

RESULTADOS:

Os dados geraram duas categorias. Em relação às características dos familiares de usuários de drogas atendidos no CAPSad que participaram do estudo verifica-se que todas freqüentam o grupo de apoio para familiares entre um mês e um ano, possuem idades entre 29

e 74 anos de idade. Apresentam nível de escolarização variado: não alfabetizadas duas, ensino fundamental incompleto duas, ensino fundamental completo duas, ensino médio incompleto uma, ensino médio completo duas e ensino superior incompleto uma. Com diferentes profissões, sendo uma pescadora, três aposentadas, três do lar, uma serviços gerais, uma doméstica e uma vendedora autônoma. Com renda mensal que varia entre R$ 510,00 e R$ 1300,00. Nove residem em moradia própria, sete são mães de usuários de drogas atendidos no CAPSad, duas são esposas e uma é prima. Os dados evidenciam que a dependência química ocorre em famílias que apresentam diferentes graus de escolaridades, baixa renda e que a mulher, ainda, apresenta-se como cuidadora dos membros da família em caso de adoecimento, sendo, muitas vezes ela, a responsável pelo sustento do lar. Quanto às vivências das mulheres cuidadoras de usuários de drogas verifica-se que os principais motivos que as levaram a buscar tratamento no CAPSad é que este apresenta-se como uma possibilidade de tratamento, servindo de referência para os profissionais da saúde que, após atender o paciente e o familiar e perceber a necessidade de um acompanhamento periódico tem neste serviço uma alternativa à internação no hospital psiquiátrico: *Foi que ele tava doente e eu levei ele no psiquiatra e o médico, mandou ele pra cá fazer acompanhamento no CAPS. (F7)*Frente à percepção do uso de drogas por seu familiar, a mulher passa a conviver com o sofrimento deste e sofre por não saber lidar com as intercorrências cotidianas decorrentes do uso de drogas. Percebe-se que, muitas vezes, pode sentir-se desamparada, tendo necessidade de ajuda para compreender o que é a dependência química: [...] *porque eu tava muito nervosa, eu chorava, aí elas disseram já que a senhora tá aqui precisando de ajuda, veio procurar ajuda pro seu filho e ele não tá querendo vir, naquela época ele não tava querendo vir, aí eu disse eu tô assim, assim, assim, aí falei tudo pra elas e elas disseram pra mim... então, já fica pra assistir o grupo pra familiares, aí eu fiquei. Achei muito bom.(F9); [...] aí eu já to aqui, eu também assisto os grupos, porque eu acho que é muito bom pra gente entender mais, né, porque eu não tenho muita noção das coisas, né, aí então a agente vai aprendendo como lidar com eles, né. (F1)* Através da participação nos grupos de apoio no CAPSad, referem aprender a lidar com o usuário de drogas fortalecendo-se para ajudá-lo instrumentalizando-se para o seu cuidado. Acreditam que sem este apoio e conhecimento adquirido nos grupos não conseguiriam auxiliar o usuário de drogas na sua recuperação: *Há pra mim foi muito bom [...] pra mim foi muito bom porque eu aprendi como lidar, porque eu não tinha eu não sabia como lidar com ele, porque qualquer coisa eu explodia, eu dizia que ia chamar a polícia, que eu ia internar ele e isso aí pra mim foi uma coisa muito boa, eu não sei como te explicar... que eu caí na real só dizendo assim, e consegui acalmar o meu filho. (F9)* O "vir junto" apresenta-se como

uma forma de estímulo motivador capaz de manter a força de vontade do paciente na sua recuperação. Referem que ao participar das atividades no CAPSad estão dando uma chance ao usuário de drogas de recuperação e de manter-se inserido na família, como se essa aderência fosse considerada uma condição para a reinserção social deste paciente: *Eu vim pra trazer ele, porque ele não vem sozinho é eu que tenho que andar com ele, toda vez que ele vem eu venho junto, entendeste.(F7)*Relatam que a participação nos grupos do CAPSad possibilita receber o apoio não só, dos profissionais da saúde, mas, também, de outros familiares de usuários de drogas que vivenciam as mesmas situações, medos e incertezas talvez, dando-lhes a percepção de serem melhor compreendidos: *É que o meu filho é usuário de... é dependente químico, então eu vim até aqui pra pedir um apoio pra todas as pessoas e entrar na família, que nós também fazemos parte dessa família, né, e todos nós navegamos no mesmo barco, e eu me sinto muito bem, sabe, me sinto bem e até gosto e pretendo continuar. (F2.)* Constata-se que o consumo de drogas causa desestruturação familiar, tendo em vista as questões relativas a brigas frequentes, separações, perda de emprego, divergências causando sentimentos contraditórios frente ao gostar e querer ajudar e as dificuldades impostas pelo usuário de drogas: [...] *violência, o que mais eu posso te falar [...] família desestruturada [...] fica, tempo que agente precisa pro tratamento, pro acompanhamento, esses são só alguns!(F3).* As mulheres expressaram que os momentos de maior pico das tensões eclodem nas chamadas crises dos usuários de drogas, sejam com manifestações de tentativa de suicídio ou não.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Através deste estudo foi possível constatar o papel central da mulher como principal fonte de apoio e sustentação, sendo ela o alicerce que mantém a humanidade deste paciente, atuando junto com os profissionais da saúde sendo a ponte entre o usuário e os outros membros da família. Tendo em vista o papel central da mulher cuidadora na recuperação do usuário de drogas esta precisa ser considerada como uma parceira, mas também ser reconhecida como co-dependente, portadora de adoecimento decorrente de suas experiências traumáticas e vivências cotidianas impostas pelo usuário de drogas. Como co-dependente precisa de acompanhamento terapêutico para aprender a lidar com estas situações e poder atuar junto a seu familiar usuário de drogas de forma mais instrumentalizada e fortalecida. O enfermeiro, como membro desta equipe, apresenta perfil próprio para a realização de atividades com estas mulheres cuidadoras, habilitando-as para acompanhar seu familiar usuário de drogas dentro de suas potencialidades, diminuindo seu sofrimento.

Referências:

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **SOS DROGAS**. Assembléia Legislativa, Comissão de Constituição e Justiça da AL-RS, 2009.

MINAYO, M. C. S. (Org.) et al. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **O SUS no seu município garantindo saúde para todos**. Brasília: Ministério da Saúde, 2004

OMS (Organização Mundial de Saúde). **Declaração de Caracas.** Venezuela, 14 de novembro de 1990. Disponível em: <http://pfdc.pgr.mpf.gov.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/saude-mental/declaracao_caracas>. Acesso em: maio 2010.

VIVÊNCIAS DE MULHERES ESTOMIZADAS: A EXPRESSÃO DA SEXUALIDADE

GOMES, Giovana Calcagno[1]
BITENCOURT, Patrícia Peres[2]
PIZARRO, Aline da Rosa[2]
MADRUGA, Amália Pereira[2]
CASTRO, Elisandra Silva de[2]
Universidade federal do Rio Grande (FURG).

Eixo temático: Corpo, gênero, sexualidade e saúde

Palavras chave: Estomia. Sexualidade. Enfermagem.

INTRODUÇÃO

A mulher contemporânea exerce diversos papéis na sociedade, trabalha, cuida da casa, dos filhos e do marido, cuida de sua aparência, de seu lazer entre tantas outras funções e, em todas as etapas de sua vida, vivencia sua sexualidade. No entanto, algumas situações interferem nesta vivência como é o caso da necessidade de uma estomização.

A estomia tem origem na palavra grega estoma, significando abertura de origem cirúrgica, quando há necessidade de desviar, temporária ou permanentemente, o trânsito normal da alimentação e/ou eliminações. A partir desta cirurgia o paciente passa a utilizar uma bolsa coletora de fezes e/ ou urina aderida ao abdômen. Este fato causa um grande impacto na vida da paciente, ficando muitas delas abaladas física e emocionalmente, se sentindo menos sensuais.

O termo sexualidade representa um conjunto de valores e práticas corporais culturalmente legitimadas na história da humanidade. Abrange não só a atividade sexual e sua dimensão biológica, mas diz respeito à dimensão íntima e relacional que compõe a subjetividade das pessoas e suas relações com seus pares e com o mundo. Por isso envolve questões relativas à percepção e controle do corpo, o exercício do prazer/desprazer, bem como os valores e comportamentos afetivos e sexuais (GONÇALVES, MERIGHI, 2009).

Sexualidade é muito mais do que coito, é a energia que motiva a encontrar o amor, o contato e a intimidade expressa na forma de sentir, na forma das pessoas tocarem e serem tocadas. Ela influencia pensamentos, sentimentos, ações e interações e tanto a vida física como a mental. Se a saúde é um direito humano fundamental, a saúde sexual também deveria ser considerada um direito humano básico (GOMES, FONSECA, JUNDI, 2007).

[1] Dra. Em Enfermagem. Docente da Escola de Enfermagem da Universidade Federal do Rio Grande. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Enfermagem e Saúde da Criança e do Adolescente – GEPESCA/ FURG.
[2] Acadêmicas da oitava série do Curso de Enfermagem da FURG.

Verifica-se que a mulher portadora de uma estomia pode se sentir "estigmatizada" tendo suas relações sociais e afetivas afetadas necessitando de auxílio dos profissionais da saúde que lhes orientem quanto à formulação de estratégias que visem à reconstrução da auto-imagem e da auto-estima. Assim, a questão que norteia este estudo é: Como a estomização afeta a vivência da sexualidade de mulheres portadoras de estomias? A partir desta, o objetivo foi investigar como a estomização interfere na expressão da sexualidade de mulheres portadoras de estomias cadastradas em um Serviço de Estomaterapia de um hospital do interior do Rio Grande do Sul. Acreditamos que os conhecimentos gerados neste estudo poderão contribuir para que os profissionais da saúde que atuam junto a essas mulheres possam auxilia-lás a vivenciar a sua sexualidade de forma mais harmônica e satisfatória.

METODOLOGIA

Esta proposta caracterizou-se por uma pesquisa com abordagem qualitativa, realizado no primeiro semestre de 2010 no domicílio de dez clientes estomizadas cadastradas no Serviço de Estomaterapia de um hospital universitário do interior do Rio Grande do Sul. A coleta de dados foi realizada através de entrevistas semiestruturadas e os dados foram analisados segundo a proposta de Análise de Conteúdo de Bardin (1977).

Foi respeitada a Resolução 196/96 que rege as pesquisas com seres humanos. O projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande – FURG (CEPAS/ FURG) (BRASIL, 1996) recebendo parecer favorável sob n° 23116.002122/2010-19.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise dos dados gerou três categorias, porém apresentaremos apenas a categoria: vivências da sexualidade por mulheres estomizadas.

Vivências da sexualidade por mulheres estomizadas

Relatam que, após a cirurgia, sentem vergonha de sua nova imagem e percebem rechaço por parte do parceiro ao visualizarem o corpo portador de uma bolsa de estomia acoplado ao abdômen. Frente à esta percepção sentem-se inseguras. A eliminação involuntária dos flatos, o odor, o medo de a bolsa estourar e o medo de rejeição, causam grande inibição em manifestarem sua sexualidade, principalmente no que se refere à sua relação com o parceiro. (CASSERO, AGUIAR**,** 2007).

Constata-se que, a maioria delas, após a cirurgia, não consegue, com facilidade, retomar sua atividade sexual, ou a retomam apenas parcialmente, devido a

[1] Dra. Em Enfermagem. Docente da Escola de Enfermagem da Universidade Federal do Rio Grande. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Enfermagem e Saúde da Criança e do Adolescente – GEPESCA/ FURG.
[2] Acadêmicas da oitava série do Curso de Enfermagem da FURG.

problemas físicos, problemas com o dispositivo, vergonha ou medo de não serem aceitas pelos parceiros. Aquelas que não tinham um relacionamento sólido tenderam a ficar sozinhas, pois vivenciaram sentimentos de vergonha e até mesmo apresentaram desinteresse sexual. Para aquelas que já tinham um companheiro e que puderam contar com a compreensão deste, a sexualidade não foi tão reprimida (SHIMIZU, SILVA, 2006).

A mulher estomizada e seu parceiro sexual necessitam de informações a respeito de sua sexualidade, pois o período inicial após a cirurgia pode se configurar como de crise, onde tanto a mulher como seu parceiro necessitam adaptar-se à nova condição de vida (BARBUTTI, SILVA, ABREU, 2008). Evidencia-se, no entanto, que após o choque inicial a maioria das estomizadas pode levar uma vida normal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados do estudo evidenciam que a estomização causa impacto na forma como as mulheres passam a vivenciar sua sexualidade após a cirurgia. Apresentam dificuldade em aceitar seu corpo objetivado pela presença de uma bolsa coletora de fezes e/ou urina aderida podendo sentir medo, insegurança e inibição frente a seus parceiros No entanto, após um período de adaptação, encontramos mulheres estomizadas que conseguiram a aceitação de si mesmas e de seus corpos, venceram seus preconceitos e conseguiram retornar a vida sexual de forma prazerosa.

A vivência da sexualidade depende da imagem que se tem do corpo e de como achamos que somos interpretados pelos outros. Neste sentido, há a necessidade dos profissionais da saúde/ enfermeiras auxiliarem estas mulheres a ressignificarem o seu viver através do fornecimento de orientações acerca de suas limitações e possibilidades minimizando seus medos, inseguranças e inibições quanto ao sexo e à sexualidade.

Tendo em vista as diversas estratégias que estas mulheres podem utilizar: como uso de faixa abdominal que esconde a bolsa coletora, oclusor do estoma e auto-irrigação que impedem a drenagem de secreções durante o ato sexual, deixando a bolsa coletora e sua condição de estomizada escondida é possível retomar a vivência da sexualidade de forma satisfatória e sem traumas. Também, é necessário atuar frente a seus parceiros desmistificando a estomia como um impeditivo para a prática do sexo e da sexualidade tendo em vista serem estes aspectos importantes da vida.

[1] Dra. Em Enfermagem. Docente da Escola de Enfermagem da Universidade Federal do Rio Grande. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Enfermagem e Saúde da Criança e do Adolescente – GEPESCA/ FURG.
[2] Acadêmicas da oitava série do Curso de Enfermagem da FURG.

Referências:

GONÇALVES, R.; MERIGHI, M.A.B. Reflexões sobre a sexualidade durante a vivência do climatério. **Rev Latino-am Enfermagem** 2009 março-abril; 17(2). Disponível em: www.eerp.usp.br/rlae

GOMES, VLO; FONSECA, AD; JUNDI, MGI. **Orientação sexual na escola: tecnologias educativas como forma de cuidar em Enfermagem.** 1ª ed. FURG, Rio Grande, 2007.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edição 70; 1977.

CASSERO, P.A.S.; AQUIAR J.E. Percepções emocionais influenciadas por uma estomia. **Rev. Saúde e Pesquisa**. 2009, vol.2 n°2 pag. 23-27

SHIMIZU, H.E; SILVA, A.L.O .Significado da mudança no modo de vida da pessoa com ostomia intestinal definitiva. **Rev. Latino-Am Enfermagem.** 2006 pag.488

BARBUTTI R.C.S; SILVA M.C.P; ABREU M.A.L. Ostomia, uma difícil adaptação. **Rev.SBPH** dez.2008, vol.11 n°2 pag.27-29.

[1] Dra. Em Enfermagem. Docente da Escola de Enfermagem da Universidade Federal do Rio Grande. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Enfermagem e Saúde da Criança e do Adolescente – GEPESCA/ FURG.

[2] Acadêmicas da oitava série do Curso de Enfermagem da FURG.

VULNERABILIDADE DE ACADÊMICOS(AS) DE ENFERMAGEM E MEDICINA PARA CONTRAIR INFECÇÕES SEXUALMENTE TRANSMISSIVEIS[1]

GOMES, Vera Lúcia de Oliveira[2]
AMARIJO, Cristiane Lopes[3]
BAUMGARTEN, Larissa Zepka[4]
FONSECA, Adriana Dora da[5]

Eixo Temático: Corpo, gênero, sexualidade e saúde

INTRODUÇÃO:

No transcorrer da história as sociedades assumem diferentes maneiras de se organizar e estabelecem normas de conduta de vida por meio das quais são ensinados os papéis de cada sexo, ou seja, o que é pertinente ao homem e a conduta entendida como apropriada à mulher. Após o ingresso na universidade, na maioria das vezes os(as) jovens adquirem maior autonomia podendo, em muitos casos, adotar comportamentos diferentes dos habituais. Geralmente com os propósitos de socialização ou de alivio de tensões, buscam meios de distração, como freqüentar barzinhos e festas, onde, muitas vezes, por pressão dos(as) colegas ou hábito familiar, associado ao pensamento de que são indestrutíveis e nada de mal lhes pode acontecer, acabam ingerindo quantidade inadequada de bebidas alcoólicas e expondo-se a situações de risco. Em nossa sociedade espera-se que esta atitude seja proveniente dos homens e que as mulheres sejam mais reservadas.. A Organização Mundial da Saúde considera que, em uma única ocasião, os limites de ingestão de baixo risco dessas bebidas são, para homens até três doses e para mulheres até duas doses(2). Assim, os(as) universitários(as), ao se excederem na ingestão de bebidas alcoólicas ficam suscetíveis a um baixo desempenho acadêmico, à violência interpessoal, homicídios, acidentes com veículos automotores e a um comportamento sexual de risco, neste estudo definido como o não uso ou

[1] Trabalho originado da dissertação intitulada "Padrão de consumo de bebidas alcoólicas entre acadêmicos (as) dos cursos da área da saúde da FURG", 2010.

[2] Enfermeira. Doutora em Enfermagem. Professora Titular da Escola de Enfermagem da Universidade Federal do Rio Grande. EEnf/FURG. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Enfermagem Gênero e Sociedade/GEPEGS. Tutora do Programa de Educação Tutorial PET/Enfermagem, FURG-RS. vlogomes@terra.com.br

[3] Acadêmica do 5° semestre do curso de Enfermagem da Escola de Enfermagem da Universidade Federal do Rio Grande. EEnf/FURG. Bolsista Pibiq/CNPq. cristianeamarijo@yahoo.com.br

[4] Enfermeira. Doutoranda em Enfermagem pelo programa de Pós Graduação em Enfermagem da Escola de Enfermagem da Universidade Federal do Rio Grande. EEnf/FURG.

[5] Enfermeira. Doutora em Enfermagem. Professora Adjunto da Escola de Enfermagem da Universidade Federal do Rio Grande. EEnf/FURG. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Enfermagem Gênero e Sociedade/GEPEGS. Diretora da Escola de Enfermagem da FURG.

o uso inconsistente de preservativos, pois tal comportamento aumenta a vulnerabilidade às Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST).

OBJETIVOS:

Relacionar o padrão de consumo de bebidas alcoólicas com o comportamento sexual de risco entre os(as) acadêmicos(as).

METODOLOGIA:

Realizou-se uma pesquisa quantitativa de caráter descritivo e delineamento transversal. A amostra foi composta por acadêmicos(as) dos cursos de Enfermagem e Medicina da FURG. Os critérios de inclusão foram: ter ingressado pelo Processo Seletivo de 2010 ou estar cursando o penúltimo ano do curso, estar presente na sala de aula no dia da coleta dos dados e demonstrar interesse em participar, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os dados foram coletados de forma anônima, por meio de dois questionários auto-aplicáveis, um de abordagem socioeconômica e o Teste para Identificação de Problemas Relacionados ao uso do Álcool (AUDIT). O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa na Área da Saúde sob protocolo n. 71/2010.

RESULTADOS E DISCUSSÕES:

Participaram deste estudo 83 (45,9%) acadêmicos(as) de Enfermagem e 98 (54,1%) de Medicina, com predominância entre 17 e 26 anos (82,9%). Eram do sexo feminino 132 (72,9%) e do sexo masculino 49 (27,1%). A maioria é mantida financeiramente por pais, mães ou outros familiares 134 (74%). A ingestão de bebidas alcoólicas ocorria em 102 (56,3%) dos(as) entrevistados(as), sendo 70 (68,6%) do sexo feminino e 32 (31,4%) do sexo masculino. O consumo alcoólico pelas mulheres ocorria de 2 a 3 vezes por semana para 7 (10%) delas, de 2 a 4 vezes por mês para 40 (57,1%) e mensal ou com menor frequência para as 23 (32,9%) restantes. No que se refere à quantidade de doses por ocasião, 17 (24,3%) ingeriam 1 ou 2 doses, 35 (50%) entre três e quatro doses, 14 (20,3%) entre cinco e nove doses e quatro (5,7%) ingerem 10 ou mais doses. Pela aplicação do AUDIT, essas consumidoras foram classificadas em: 54 (77,2%) como sendo de baixo risco, 15 (21,4%) de médio risco e uma (1,4%) de uso nocivo. Dois episódios de desmaio foram registrados entre acadêmicas de enfermagem, como conseqüência da ingestão excessiva de bebidas alcoólicas. Em relação aos homens a frequência de consumo de álcool foi a seguinte: 8 (25%) utilizavam de 2 a 4 vezes por semana, 22 (68,8%) o faziam de 2 a 4 vezes por mês e 2 (6,2%) com menor

frequência. Referente à quantidade de doses por ocasião 5 (15,6%) consumiram 1 ou 2 doses, para 6 (18,7%) o consumo foi de 3 ou 4 doses, para 18 (56,3) entre 5 e 9 doses e 3 (9,4%) consumiam 10 doses ou mais. Aplicando o AUDIT, esses consumidores podem ser classificados em: 18 (56,2%) de baixo risco, 13 (40,6%) de médio risco e um (3,2%) como sendo de uso nocivo. Entre as conseqüências do uso do álcool entre os homens, detectou-se que dois estudantes de medicina se envolveram com acidente automobilístico e um chegou ao estado de coma alcoólico. De ambos os cursos, 58 (56,9%) estudantes referem ter vivenciado cefaléia, mal estar, náuseas, vômitos, tontura, diarréia, hipotensão, desmaio, hipoglicemia e amnésia. Analisando-se o comportamento sexual das moças que consumiam bebidas alcoólicas, nos últimos doze meses, percebeu-se que 8 (11,5%) não tiveram parceiro(a) sexual, 51 (72,9%) tiveram um(a) parceiro(a), 10 (14,2%) tiveram entre dois e três parceiros(as) e 1 (1,4%) não respondeu. Das 69 que se declararam sexualmente ativas, 34 (55,7%) não fizeram uso de preservativo em sua última relação sexual e esse percentual na realidade pode ser mais elevado, pois 7 acadêmicas (10%) não responderam a questão. Dentre os homens, consumidores de bebidas alcoólicas, 6 (18,8%) tiveram um(a) parceiro(a) sexual nos últimos doze meses, 10 (31,2%) tiveram dois(uas) parceiros(as), 10 (31,2%) tiveram entre 3 e 6 parceiros(as). Um dos estudantes referiu ter se relacionado, sem preservativo, com dez parceiros(as) ao longo do ano e o não uso de preservativos na última relação sexual foi relatado por mais dez acadêmicos. Houve ainda um estudante que não se relacionou sexualmente nos últimos 12 meses e dois não responderam.

CONCLUSÃO:

A combinação entre o uso de álcool e o comportamento sexual proporciona uma maior vulnerabilidade aos(às) estudantes dos cursos de enfermagem e medicina, levando-os(as) a adotarem condutas de risco como maior probabilidade de adquirirem ISTs, tanto por não utilizarem preservativo nas relações sexuais quanto por terem diferentes parceiros(as). Percebeu-se, também, que as mulheres usam preservativos de forma mais inconsistente que os homens apesar desses diversificarem mais as(os) parceiras(os) sexuais no período de um ano.

Referências:

MARTINS, L.F.; SILVEIRA, P.S.; SOARES, R.G.; GOMIDE, H.P.; RONZANI, T.M.. **Moralização sobre o uso de álcool entre estudante de curso de saúde**. Estudos de Psicologia, 15(1), Janeiro-Abril/2010, 33-41.

PILLON, S.C.; CORRADI-WEBSTER, C.M. **Teste de identificação de problemas relacionados ao uso de álcool entre estudantes universitários**. R. enferm UERJ; Rio de Janeiro, 2006 Jul/Set; 14(3):325-32.

BRASIL. Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas. **II Levantamento Nacional sobre o Uso de Álcool, Tabaco e Outras Drogas entre Universitários das 27 Capitais Brasileiras**. Brasília: SENAD, 2010.284 p

WAGNER, G.A.; ANDRADE, A.G. **Uso de álcool, tabaco e outras drogas entre estudantes universitários brasileiros.** Ver. Psiq. Clín. 35, supl 1; 48-54, 2008

TAQUETTE, S.R. **Violência entre namorados na adolescência**. Adolescência e Saúde. Vol 6, nº 2, agosto de 2009, 6-12.

5. GÊNERO E SEXUALIDADE NAS PRÁTICAS ESCOLARES

5.1 COMUNICAÇÃO ORAL

AS QUESTÕES DE GÊNERO E AS DIFERENÇAS CULTURAIS NO CONTEXTO ESCOLAR

GRAUPE, Mareli Eliane[1]

Eixo Temático: Gênero e sexualidade nas práticas escolares

Resumo: Este texto objetiva discutir e refletir sobre como as questões de gênero e as diferenças culturais são entendidas e trabalhadas no campo escolar. As concepções teórico-metodológicas abarcam autor@s alem@s e brasileir@s. É um estudo qualitativo que foi realizado em três escolas localizadas no Estado do Rio Grande do Sul. Neste estudo constatou-se que, a maioria d@s professor@s trabalham as questões de gênero numa perspectiva estereotipada ou neutra. A temática das diferenças culturais na sala de aula era abordada de forma "negativa" e/ ou "ignorada". A proposta é trabalhar as questões de gênero e as diferenças culturais na perspectiva da Pedagogia da Eqüidade, isto é, "reconhecer" a existência das diferenças (de gênero, étnico-racial, de orientação sexual, classe social, religião, etc.). Isso inclui a re-discussão de conceitos, ideias, competências, atitudes necessárias para o desenvolvimento de alun@s responsáveis, crític@s, étic@s e competentes, capazes de interagir num grupo intercultural, livres de estereótipos, preconceitos, discriminações, racismos, contribuindo assim, na constituição de uma sociedade mais justa e igualitária para tod@s.

Palavras- chaves: questões de gênero, diferenças culturais, educação escolar.

Abstract: This paper aims to discuss and reflect on how "doing gender" and cultural differences are understood and treated in schools. The theoretical and methodological conceptions cover German and Brazilian authors. It is a qualitative study which was conducted in three schools located in the State of Rio Grande do Sul. In this study it was found that most teachers treat the issues of doing gender from a stereotypical or neutral perspective. The issue of cultural differences in the classroom was addressed in a negative manner and/or ignored. It is proposed to treat "doing gender" and cultural differences in perspective of the "Pedagogy of Equity", that is, to "recognize" the existence of differences (gender, ethnic, racial, sexual orientation, social class, religion, etc.) This includes the re-discussion of concepts, ideas, skills and attitudes needed for the development of students who are responsible, critical, ethical, competent, able to interact in an intercultural group, free of

[1] Doutora em Educação. Bolsista de Pós-Doutorado Interdisciplinar nas Ciências Humanas REUNI/UFSC com o projeto de Pesquisa sobre As contribuições e implicações da experiência do curso de Formação Gênero e Diversidade na Escola-GDE no Ensino Fundamental e Médio de Santa Catarina, orientado pelas professoras Drª Miriam Pillar Grossi e Drª Luzinete Simões Minella. E-Mail para contato: mareligraupe@hotmail.com.

stereotypes, prejudice, discrimination, and racism, thus helping to establish a more just and egalitarian society for all citizens.

Keywords: "doing gender", cultural differences and schooling

1. Referencial Teórico

Este estudo objetiva discutir e refletir sobre como as questões de gênero e as diferenças culturais são entendidas e trabalhadas no campo escolar considerando os princípios dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, especialmente, os Temas Transversais: **Pluralidade Cultural (Volume 10.3)** e Educação Sexual e **Relações de Gênero (Volume 10.6)**.

Os PCNs foram publicados no ano de 1997 no território brasileiro, com abrangência nacional, proporcionando aos profissionais da educação, subsídios teórico-metodológicos sobre diversas áreas do saber. Este documento propõe que o conhecimento escolar seja organizado em diferentes áreas, conteúdos e temáticas sociais, as quais devem contribuir para a compreensão e intervenção na realidade em que vivem @s educand@s.

Segundo os PCNs, Temas Transversais - Pluralidade Cultural,

> o Brasil representa uma esperança de superação de fronteiras e de construção da relação de confiança na humanidade. A singularidade que permite essa esperança é dada por sua constituição histórica peculiar no campo cultural. Isto é, apesar da discriminação, da injustiça e do preconceito, o Brasil tem produzido também experiência de convívio, reelaboração das culturas de origem, constituindo algo intangível que se tem chamado de brasilidade, que permite a cada um reconhecer-se como brasileiro[2].

A escola dever ser o local de aprendizagem em que as regras do espaço público possam permitir a coexistência, em igualdade para os diferentes. No entanto, um dos desafios atuais da escola, é reconhecer a diversidade como parte inseparável da sociedade brasileira e, investir na superação de qualquer tipo de discriminação, objetivando valorizar a trajetória particular dos grupos que a compõem.

O Trabalho com Pluralidade Cultural poderia promover atitudes de compreensão, respeito, tolerância na sala de aula e diminuir atitudes preconceituosas, discriminatórias em relação a qualquer tipo de diferença, pois ser diferente em termos de classe social, religião, etnia, opção sexual, aspecto físico, nível de aprendizagem, etc., não deve ser considerado

[2] BRASIL, 1998, p. 122.

como justificativa para um tratamento desigual.

Os PCNs abordam que é "inegável que há muitas diferenças nos comportamentos de meninos e meninas. Reconhecê-las e trabalhar para não transformá-las em desvantagem é o papel de todo o educad@r[3]". Desde muito cedo vão sendo transmitidos padrões de comportamentos diferenciados para meninas e meninos, padrões que afirmam o que é adequado e permitido para cada sexo. Problematizar estes papéis atribuídos para cada sexo, pode contribuir para a construção de direitos iguais para mulheres e homens, para a oportunidade de acesso e desenvolvimento em todos os campos.

A perspectiva de gênero deveria ser abordada nas escolas, de forma que possibilite a valorização dos direitos iguais para as meninas e os meninos, melhor para cada um, cada uma desvinculando os tabus e os preconceitos. Enfim, o trabalho sobre relações de gênero tem como propósito combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecida para a categoria homens e mulheres, considerando que há diferenças dentro de cada uma dessas categorias e apontar para sua transformação[4].

Para a autora, Hagemann-White as questões de gênero são entendidas como uma interação, na qual a pessoa é constituída a partir da dramatização de normas, de regras e sobre como ela deve agir, pensar e se comportar segundo padrões sociais, culturais e históricos considerados para cada sexo. Ela defende a ideia de que as questões de gênero podem ser entendidas como um construto social, isto é, um processo de construção social que regula e estrutura a nossa vida a partir de normas e regras impostas para cada sexo. As questões de gênero se "referem às diferenças construídas para cada sexo. Este não se relaciona simplesmente às ideias, às características, mas também às instituições, às estruturas, às práticas cotidianas e, como essa diferença, é dramatizada na construção das relações sociais[5]".

Ao se pesquisar as questões de gênero é importante analisar não somente as características apropriadas para cada sexo, mas, sim, como elas são dramatizadas e encenadas, isto é, não objetiva analisar as características ou propriedades dos sujeitos, mas os processos sociais nos quais as diferenças sexuais são produzidas, dramatizadas e reproduzidas.

A perspectiva de Gênero defende a ideia de que a identidade masculina e feminina é construída no decurso de toda uma vida e que ela (a identidade) é sempre reproduzida. Este processo pode acontecer de forma "inconsciente, assim como conscientemente, como, por

[3] BRASIL, 1998, p. 322.
[4] Vgl., BRASIL,1998, p. 321.
[5] Hagemann-White, 1993, p.68.

exemplo, no momento em que os adultos transmitem aos seus filhos sinais, normas, códigos adequados para cada sexo[6]".

A autora alemã Hannelore Faulstich-Wieland afirma que as políticas educacionais devem considerar a relação entre o comportamento individual, a interação social e a organização institucional como meta, caso a escola queira propiciar a eqüidade de gênero[7].

O fazer educativo pedagógico deve estimular a auto-reflexão sobre as questões de gênero. Este processo de auto-reflexão não é possível se @ professor@ não possui uma formação, um conhecimento sobre as questões de gênero (um conhecimento das desigualdades estruturais, das representações simbólicas, dos estereótipos de sexo).

2. Metodologia

A pesquisa busca investigar como @s professor@s (que atuam nos 5º e 8º anos) numa escola particular, estadual e municipal no interior do Estado do Rio Grande do Sul trabalham os temas *diferença cultural e relações de gênero* na sala de aula e o que el@s pensam sobre os mesmos.

A parte empírica da pesquisa foi desenvolvida a partir de dois métodos qualitativos que se complementam: *observação participativa informal* e *entrevistas focalizadas*. A realização das observações participativas permitiu conhecer como @s professor@s abordam, em sala de aula, os temas a serem pesquisados. Além disso, possibiltaram que as questões das entrevistas focalizadas fossem aprimoradas e retrabalhadas objetivando, assim, uma melhor compreensão do objeto a ser investigado.

A observação participativa informal é uma estratégia de investigação pouco padronizada, ou seja, é aberta e flexível, principalmente porque não necessita do auxílio de um esquema rigoroso a ser seguido durante a realização da mesma. Observação participativa informal é útil para pesquisar as ações das pessoas e a suas práticas cotidianas.

O segundo método utilizado na coleta de dados chama-se *entrevista focalizada*. Ela foi desenvolvida por Robert Merton e Patricia Kendall em 1946 e em 1984, no campo da Pesquisa em Comunicação, em Análise de Propaganda, assim como na área da mídia.

[6] Hagemann-White, 1988, p. 230.
[7] Faulstich-Wieland, 2004, p. 9.

A entrevista focalizada é uma técnica de entrevista semiestruturada que busca obter informações sobre um determinado (focalizado) assunto. Ela é desenvolvida através de fio condutor que possui como função orientar os caminhos da pesquisa.

A análise dos dados qualitativos obtidos através da realização das entrevistas focalizadas e das observações participativas foi interpretada de acordo com o método "análise de conteúdo qualitativo de Mayring".

Mayring conceitua a análise de conteúdo qualitativa como um conjunto de técnicas de análise da comunicação visando obter através de procedimentos sistemáticos uma descrição do conteúdo das mensagens que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens[8]. A finalidade da análise de conteúdo qualitativa é produzir inferência, trabalhando com vestígios e índices postos em evidência por procedimentos mais ou menos complexos. Além disso, ela é considerada um método para o tratamento de dados que visa identificar o que está sendo dito a respeito de determinado tema.

O método *análise de conteúdo* possibilita a sistematização e interpretação dos dados a partir da construção de categoriais principais que orientam a compreensão do objeto pesquisado, fundamentadas segundo o referencial teórico. As categorias são obtidas de modelos teóricos, ou seja, uma teoria pré-existente serve de base para a codificação do material empírico e as categorias também podem surgir a partir da análise do material colhido no campo, devendo a análise ser realizada repetidas vezes, tendo como principal objetivo à redução do material[9].

Para realizar a codificação dos dados, isto é, para realizar a técnica de sistematização usou-se o apoio do programa de computação chamado MAXQDA. Este programa é uma ferramenta informatizada para análise de dados qualitativos. Além disso, ele proporciona uma assistência para a interpretação dos dados da pesquisa.

3. Resultados

Neste texto serão apresentados alguns resultados da pesquisa de campo que foi desenvolvida durante a realização do curso de doutorado em Educação e Cultura. Os resultados referem-se às falas de professor@s, assim como, observações participativas sobre

[8] Mayring 2007a, p. 467.
[9] Mayring, 2007b, p. 61.

as questões de gênero e diferenças culturais nas escolas pesquisadas. Foi possível identificar três posições sobre como @s professor@s trabalham a temática "questões de gênero" em sala de aula:

a) **Estereótipos sexuais:** nesta perspectiva @s professor@s pesquisad@s abordam estereótipos típicos para meninas e meninos. Os estereótipos (sobre interesse, comportamentos, atitudes, notas, etc.) impõem significados e verdades sobre o que é ser menino ou o que é ser menina, sobre o que é ser um@ bom/boa alun@. Por isso, é importante discutir a forma como @s professor@s na escola dramatizam e consolidam estereótipos e papéis sexuais.
b) **Neutralidade sexual:** alguns/algumas professor@s buscavam tratar alunas e alunos de forma igual.
c) **Eqüidade de gênero:** pouc@s docentes buscavam desenvolver atividades diferenciadas para atender as necessidades específicas de meninas e meninos.

@s professor@s pesquisados abordaram a temática da diferença cultural segundo três perspectivas:

a) **Perspectiva do silêncio:** Os docentes ignoravam comentários discriminatórios feitos por alun@s e continuavam a aula normalmente como se nada tivesse acontecido, ou seja, havia uma naturalização das situações discriminatórias e preconceituosas na escola.

b) **Perspectiva da consolidação:** alguns docentes contribuem para a reprodução da desigualdade no contexto escolar, promovendo uma certa naturalização das diferenças sociais, étnicas e econômicas, a partir do momento que el@s mesm@s usam expressões discriminatórias e racistas com seus alun@s**.** Os preconceitos[10] e as discriminações estão presentes no cotidiano escolar e são transmitidos por meio de atos, gestos, discursos e palavras. Como por exemplo, uma professora entrevistada chamava uma aluna de pretinha durante as suas aulas, e justificou o uso desse termo para a pesquisadora e o restante da turma, como sendo "*um apelido carinhoso"*. (P- Li-EM- 8.M-p.56)

c) **Perspectiva da Diferença Cultural:** pouc@s professor@s reconheceram que as diferenças culturais poderiam ser uma possibilidade para enriquecer o trabalho em

[10] Preconceito: significa fazer um julgamento precipitado sobre o tema em questão. (Erb, 1995, p. 14)

sala de aula. @s docentes deveriam identificar as potencialidades de cada criança, cada jovem e trabalhar as dificuldades d@s mesm@s, na perspectiva de oferecer a tod@s as melhores chances para que est@s, possam se desenvolver de forma integral.

4. Perspectiva da Pedagogia da Eqüidade

A proposta de trabalhar gênero e diferenças culturais, na perspectiva da Pedagogia da Eqüidade, propõe reconhecer a existência de diferenças entre @s alun@s, mas não fazer desta diferença um motivo para podar potencialidades e impedir que @s alun@s se desenvolvam plenamente.

Se meninas e mulheres, assim como rapazes e homens, forem aceitos e entendidos no processo educacional como indivíduos únicos, isto é, que cada ser é diferente, possui diferentes níveis de aprendizagem, diferente forma de ser, pensar e conviver, seria possível oferecer uma educação voltada para o desenvolvimento das potencialidades de cada um@, sem essencialmente identificá-los como representantes de um grupo[11].

A perspectiva da Pedagogia da Eqüidade abordada pela autora Faulstich-Wieland objetiva estimular a discussão de uma educação que reconheça a existência das diferenças entre os sexos, mas não faz desta diferença uma barreira para o desenvolvimento individual de cada ser humano.

A Pedagogia da Eqüidade de gênero pretende oferecer aos meninos e as meninas condições para que el@s possam descobrir e desenvolver seu pleno potencial. Para que a pedagogia da eqüidade possa ser posta em prática é necessário que @s professor@s tenham conhecimentos sobre as relações de gênero e as diferenças culturais existentes na escola, e a consciência de que a forma como estas são entendidas e trabalhadas ou ignoradas, influenciam no desenvolvimento cognitivo, social e afetivo d@s estudantes.

A abordagem dos temas relações de gênero e diferenças culturais na escola pode proporcionar a desconstrução e re-construção das regras e normas necessárias para a convivência entre os diferentes, sem preconceitos e sem estereótipos e discriminação. Trabalhar essas temáticas no campo educacional permite vislumbrar que a educação pode

[11] Faulstich-Wieland, 2005, p. 15.

contribuir na constituição de uma sociedade mais justa e igualitária para tod@s, independente de seu sexo, opção sexual, etnia, classe social, religião etc.

5. Referências Bibliográficas

BRASIL. *Secretaria de Educação Fundamental:* parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

ERB, Rainer. *Die Diskriminierung von Minderheiten - Wie entstehen Vorurteile?*, in: Lengfeld, Holger (Hg.): Entfesselte Feindbilder, Berlin, 1995, p. 13-24.

FAULSTICH-WIELAND, Hannelore; Weber, Martina; Willems, Katharina: *Doing Gender im heutigen Schulalltag*. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen. Juventa, München, 2004.

FAULSTICH-WIELAND, Hannelore. *Spielt das Geschlecht (k)eine Rolle im Schulalltag?* Plädoyer für eine Entdramatisierung von Geschlecht. Vortrag in der Reihe Gender Lectures an der Humboldt-Universität Berlin am 11.7.2005.

Hagemann-White, Carol (1993): Die Konstrukteure des Geschlechts auf frischer Tat ertappen? Methodische Konsequenzen einer theoretischen Einsicht. In: Feministische Studien, Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 11. Jg. Heft 2/1993.

HAGEMANN-WHITE, Carol: Wir werden nicht zweigeschlechtlich geboren. In: Rerrich, Maria (Hg.): FrauenMännerBilder, Männer und Männlichkeit in der feministischen Diskussion, Bielefeld: AJZ- Verlage, 1988.

MAYRING, Philipp: *Qualitative Inhaltsanalyse.* Grundlagen und Techniken (9. Auflage, erste Auflage 1983). Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 2007a.

MAYRING, Philipp: *Qualitative Inhaltsanalyse*. In: Flick, U./ Kardoff, E.v. /Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbeck: Rowohlt. S. 468-475, 2007b.

WEST, Candace; ZIMMERNAN, Don H.: *Doing gender*. In: Gender & Society. Official Publication of Sociologists for Women in Society, 2.Thousand Oaks et al.: Sage, 1987 / 1, S. 125-151, 1987.

DISCIPLINARIDADE OU TRANSVERSALIDADE? DISCUTINDO A SEXUALIDADE NO CURRÍCULO ESCOLAR

BARROS, Suzana da Conceição de[1]
RIBEIRO, Paula Regina Costa[2]

Eixo Temático: Gênero e sexualidade nas práticas escolares

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar algumas narrativas da equipe pedagógica e diretiva sobre a sexualidade no currículo escolar, buscando problematizar se a mesma deve ser discutida em uma disciplina ou de maneira transversal. Nesse estudo, estabelecemos algumas conexões com os Estudos Culturais, nas suas vertentes pós-estruturalistas. Usamos como estratégia metodológica a investigação narrativa, utilizando como ferramentas de coleta de dados a entrevista semi-estruturada e o grupo focal. Analisando as narrativas percebemos que eles/as entendem que as temáticas de corpos, gêneros e sexualidades devem ser discutidas em uma disciplina específica e que a disciplina de ciências continua sendo um dos lugares considerados autorizados e privilegiados para se falar sobre tais temáticas. Entendemos que esses profissionais podem contribuir para que a sexualidade seja discutida nas diversas áreas do saber uma vez que eles/as desempenham nas suas escolas o papel de mediadores/as do processo ensino-aprendizagem.

Palavras- chave: sexualidade, currículo escolar, ensino de ciências.

Abstract: This article aims to analyze some narratives of pedagogical team and directors about sexuality in curriculum, seeking problematizing the same should be discussed in a discipline or transversal way. In this study, we have some connections with the Cultural Studies, in its strands post-estruturalistas. We use as methodological strategy narrative inquiry, using as tools for data collection the semi-structured interview and the focal group. Analyzing the narratives realized that they/the consider that the thematic bodies, genders and sexualities must be discussed in a specific discipline and the discipline of the sciences remains one of the posts deemed to be authorized and privileged to talk about these issues. We believe that these professionals may help the sexuality is discussed in the various areas of knowledge once they/the play in their schools the role of mediators/the teaching-learning process.

Keywords: sexuality; pedagogical team and directors; curriculum; teaching of sciences

INTRODUÇÃO:

Este artigo refere-se a um recorte da dissertação de mestrado que desenvolvo no PPG Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde[3], e tem como propósito analisar algumas

[1] Doutoranda do programa de pós-graduação em Educação em Ciências: química da vida e saúde, da Universidade Federal do Rio Grande.

[2] Professora adjunta do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande.

narrativas da equipe pedagógica (coordenadores, assistentes sociais, psicólogos, supervisores, entre outros) e diretiva sobre a sexualidade no currículo escolar, buscando problematizar se a mesma deve ser discutida em uma disciplina ou de maneira transversal. Desse modo, damos prosseguimento ao estudo[4] que estamos realizando, no qual buscamos compreender como as questões referentes aos corpos, gêneros e sexualidades, vêm sendo faladas e articuladas pelas equipes pedagógicas e diretivas, das escolas do Ensino Básico dos municípios de Rio Grande, São José do Norte, Santa Vitória do Palmar e Chuí.

A fim de discutir algumas possibilidades para trabalhar as temáticas de corpos, gêneros e sexualidades nas escolas, no ano de 2007, o Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola, desenvolveu o projeto "Corpos, gêneros e sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar" que teve como objetivo problematizar as temáticas de corpos, gêneros e sexualidades com cento e cinqüenta profissionais da educação da região Sul do Estado do Rio Grande do Sul (municípios de Rio Grande, São José do Norte, Santa Vitória do Palmar e Chuí), discutindo e problematizando a diversidade sexual, as identidades de gênero, as formas de discriminação e de violência contra as mulheres, gays, lésbicas e transgêneros.

Considero importante, questionar e refletir sobre essas temáticas com esses/as profissionais, uma vez que eles/as desempenham o papel de mediadores/as nas suas escolas, buscando a integração de todos/as no âmbito escolar (alunos/as, professores/as, equipe diretiva, equipe pedagógica, cuidadores/as, isto é, a comunidade em geral). Ao contrário do que muitas vezes acontece na escola, esses profissionais não tem como função apenas resolver problemas na escola ou prestar atendimentos a alunos/as, pais ou cuidadores/as.

Entre tantas atribuições dessas equipes entendemos que os/as mesmos/s atuam no planejamento e construção do currículo escolar, através de projetos pedagógicos, "na escola, a direção, os especialistas (coordenadores/as, supervisores/as, orientadores/as, assistentes sociais, psicólogos/as), os professores/as, os funcionário/as estão envolvidos em uma atividade conjunta, para a formação humana dos alunos". (LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI, 2007, p. 357) [grifos meus]. Desse modo entendemos que esses/as profissionais devem estar enfatizando a inclusão de discussões em torno do conhecimento e das questões sociais. Entendemos que as temáticas de corpos, gêneros e sexualidades, estão inseridas dentre as questões sociais, fazendo parte do cotidiano das escolas, seja na separação das filas entre meninas e meninos, nos namoros nos corredores ou na gravidez de uma adolescente,

[3] Esse Programa é uma associação ampla UFRGS, FURG, UFSM

[4] Está pesquisa é financiada pelo CNPq.

todas essas situações fazem parte do dia-a-dia dessa instituição, devendo ser discutidas e problematizadas nas escolas.

Nesse estudo, não consideramos o currículo escolar apenas como uma lista de conteúdos a serem trabalhados ao longo do ano, que devem ser vencidos a todo custo, ou a avaliação, provas, trabalhos e distribuições de horários. Não entendemos que o currículo está envolvido apenas com a transmissão de conteúdos, mas sim com a constituição dos sujeitos. Nesse sentido, o currículo não é neutro, ele esta envolvido em relações de poder[5], e nos ensina "posições, gestos, formas de se dirigir às outras pessoas (às autoridades, ao outro sexo, a outras raças), movimentos, que nos fixam como indivíduos pertencentes a grupo sociais específicos" (SILVA, 2003, p. 203). Por esses motivos, entendemos o currículo como qualquer outro artefato cultural ou como qualquer outra prática cultural, pois ele participa da nossa constituição como sujeitos. Segundo Silva:

> Como qualquer outro artefato cultural, como qualquer outra prática cultural, o currículo nos constrói como sujeitos particulares, específicos. O currículo não é, assim, uma operação meramente cognitiva, em que certos conhecimentos são transmitidos a sujeito dados e formados de antemão. O currículo tampouco pode ser entendido como uma operação destinada a extrair, a fazer emergir, uma essência humana que pré existia à linguagem, ao discurso e à cultura. Em vez, disso, o currículo pode ser visto como um discurso que, ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, nos constitui como sujeitos- e sujeitos também muito particulares, sujeitos de uma sexualidade. (2003, p.195). [grifo meus]

Nesse sentido, entendemos que a escola com o seu currículo, vem desempenhando um papel de destaque no engendramento dos corpos, dos gêneros e das sexualidades, formando sujeitos generificados e sexualizados e por isso vêm tratando dessas questões.

Compreendemos a sexualidade não apenas como materialidade biológica, universal e enfocada na genitália, mas sim como "construção histórica, cultural e social, que articula saberes e poderes para o governo do sexo através dos corpos e das maneiras de as pessoas viverem seus prazeres" (RIBEIRO, 2007, p.8). Assim, para Weeks (1993, p. 21), "não podemos esperar entender a sexualidade observando simplesmente seus componentes 'naturais'. Esses só podem ser entendidos e adquirir significado graças a processos inconscientes e formas culturais".

A escola enquanto um espaço sexualizado e generificado (LOURO, 1998) como qualquer outra instância social, deve contribuir para a discussão de questões relacionadas à

[5] Entendemos poder na perspectiva de Foucault, como uma relação de ações sobre ações, algo que se exerce, que se efetua e funciona em rede. Nessa rede, os indivíduos não só circulam, mas estão em posição de exercer o poder e de sofrer sua ação e, consequentemente, de resistir a ele. (FOUCAULT, 2006).

sexualidade. Ao (re) visitar a história da educação sexual no Brasil, verificamos que foi a partir de meados dos anos 80 que os trabalhos na área da sexualidade aumentaram, pois houve uma preocupação por parte dos professores com o crescimento da gravidez indesejada entre os jovens e com o risco de contaminação de DST/Aids (BRASIL, 1997). Antes disso, essas temáticas só eram discutidas no âmbito privado, isto é, apenas a família era responsável por debatê-las. Para Louro (1998, p.86) "a sexualidade, não há como se negar, é mais do que uma questão pessoal e privada, ela se constitui num campo político, discutido e disputado".

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas Transversais contribuíram para que essa temática pudesse estar sendo discutida no currículo escolar, para esse documento, "por essas questões tratarem de questões sociais, os temas transversais têm natureza diferente das áreas convencionais. Sua complexidade faz com que nenhuma área, isoladamente, seja suficiente para abordá-los". (BRASIL, 1997 p.36). Dessa forma, os PCNs vêm com a proposta de que a orientação sexual seja discutida na escola, mas não apenas em uma disciplina específica, instituindo uma voz autorizada, mas como um tema que perpasse todas as áreas do saber, sendo discutida dessa forma nas diversas disciplinas. A escola, com o seu currículo, tem uma papel de destaque na formação de identidades[6] - sexuais, de gêneros, de raça, entre outras -, sendo um importante espaço para as discussões das questões vinculadas a sexualidade, portanto todos os profissionais que estão envolvidos com a construção do currículo escolar devem discutir e problematizar as questões de corpos, gêneros e sexualidades nas escola. Para Jacoby, Nogueira, Correia e Silva (1999, p.91) "todos que lidam com os alunos no espaço escolar são educadores". Desse modo, entendemos que os profissionais da equipe pedagógica e diretiva das escolas devem estar atento/a as questões da sexualidade, que não só estão presentes no cotidiano da escola, mas também fazem parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), constituindo um dos temas transversais - Orientação Sexual. Segundo ALTMANN (2001, p. 2) "cabe à escola – e não mais apenas à família – desenvolver uma ação crítica, reflexiva e educativa que promova a saúde das crianças e dos adolescentes".

Nesse sentido, entendemos que os/as profissionais da equipe pedagógica e diretiva, possuem uma função de destaque, pois atuam como articuladores/as do Projeto Político-Pedagógico, mediadores/as do processo ensino-aprendizagem e das relações professor/a -

[6] Entendo que os sujeitos são constituídos por múltiplas identidades, que são instáveis, fluídas e contraditórias e não algo único, não passível de mudanças.

aluno/a, tendo também a função de estar promovendo e incentivando a discussão dessas temáticas na escola.

ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS:

As pesquisas na área educacional têm seguido, nas últimas décadas, os mais variados tipos da abordagem qualitativa, tendo como um dos objetivos estabelecer a interação do pesquisador/a com o sujeito pesquisado/a e seu contexto sociocultural.

Essa abordagem defende a idéia de que o homem só pode ser compreendido dentro de uma determinada situação cultural, num certo espaço, numa certa época. Tal entendimento nos levou a escolha da investigação narrativa como estratégia metodológica desta pesquisa, para Quadrado "as narrativas são como formações discursivas através das quais os significados vão sendo produzidos nos diversos contextos culturais". (2006, p.37).

Esta pesquisa está sendo realizada com a equipe pedagógica e diretiva, pois foi solicitado as escolas participantes do projeto "Corpos, Gêneros e Sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar" que inscrevessem um/a professor/a em regência em sala de aula e um/a profissional da equipe pedagógica ou diretiva. Direcionamos esse trabalho para esses/as profissionais, uma vez que nossos estudos estavam centrado nos professores/as e por entender que esses/as profissionais exercem papéis importantes nas discussões relacionadas a sexualidade nas escolas assim como os/as professores/as, já que os/as mesmos/as participam da construção, coordenação e planejamento do currículo escolar.

Desse modo, utilizamos com ferramentas para produção dos dados narrativos entrevistas semi-estruturada. No total foram entrevistados seis profissionais da região de Santa Vitória do Palmar e Chuí e oito da região de Rio Grande e São José do Norte.

Também utilizamos o grupo-focal, como uma estratégia para aprofundar as discussões realizadas no decorrer das entrevistas. O mesmo consistiu na reunião de todos os sujeitos entrevistados para a discussão relacionadas as temáticas de corpos, gêneros e sexualidades. Esse grupo serviu como condição de possibilidade, para que as discussões atreladas a essas temáticas pudessem emergir ou (re) aparecer, já que algumas discussões já haviam sido realizadas ao longo das entrevistas, como a questão da disciplinaridade e transversalidade, por exemplo.

A estratégia de análise consistiu em "olhar" nas narrativas desses/as profissionais da educação a rede de enunciados que emergiu no transcorrer das entrevistas, engendrando a sexualidade. Porém, não estamos considerando que os enunciados que emergiram

representaram a totalidade do que os/as profissionais tinham e têm a dizer ou pensam a respeito dos corpos, gêneros e sexualidades.

DISCUTINDO A SEXUALIDADE NO CURRÍCULO ESCOLAR: EM UMA DISCIPLINA, NO ENSINO DE CIÊNCIAS E/OU DE MANEIRA TRANSVERSAL.

Ao analisar as narrativas da equipe pedagógica e diretiva observamos que os mesmos entendem que as temáticas de corpos, gêneros e sexualidades devem ser discutidas em uma disciplina específica, isto é, ser de responsabilidade de alguma disciplina já instituída no currículo escolar, como em ciências e ensino religioso, por exemplo. Como podemos percebemos no fragmento abaixo:

[...] eu acho assim todos os profissionais tem que estar preparado quando emergir alguma, mas eu acho que tem que ter, colocar dentro de uma disciplina assim, para ser bem trabalhado e também em conjunto, eu acho assim na tarde o professor trabalha em matemática, em ciências, o professor do currículo, que a gente chama série iniciais, consegue trabalhar na matemática, ciências, estudos sociais, ele consegue abordar, já o professor que cada um tem a sua disciplina, eu acho meio difícil, porque tem 45 min, eles podem até dar um orientada mas [...] (B.)

O pensar disciplinarmente está envolvido na nossa constituição enquanto sujeitos modernos. Fomos interpelados pelo discurso positivistas, em que o conhecimento deve ser fragmentado e dividido em áreas de saberes. Para Jacoby, Nogueira, Correia e Silva:

> os entendimentos, fundamentados acentuadamente no modelo positivista de pensamento, desde o século XIX, tornaram-se complexos e fragmentados. A postulação básica da ciência positivista de todo saber só se torna possível pela restrição nos campos de estudos, delimitando o conhecimento, recostando e dividindo a realidade em objetos disciplinas ou áreas dos saber. (1999, p.87)

Desse modo, percebemos que uma das possibilidades que permite esse entendimento, de que a sexualidade deve estar em uma disciplina se relaciona ao fato de sermos constituídos por esse momento histórico, cultural, econômico e social, que tem uma perspectiva de que o conhecimento deve ser dividindo em áreas do saber.

Também percebemos nas falas desses/as profissionais que a disciplina de ciências continua sendo um dos lugares considerado autorizado e privilegiado a falar sobre a sexualidade, a mesma se tornou um campo legítimo para discussões de tais questões na escola, como percebemos nos narrativas abaixo:

[...] é mais envolvido com a professora mesmo de ciências, e ela gosta muito, é uma pessoa assim dinâmica, que ta sempre integrada nos projetos da secretaria, então já, a gente faz uma pacote eu e ela, eu trago material para ela, empresto ai ela usa (G.)

O entendimento da ciência como uma área do saber privilegiada para tratar das questões da sexualidade está vinculada, a um entendimento da sexualidade vinculada à aquisição de conhecimentos científicos (categorizações e descrições) dos sistemas reprodutores e à genitalidade – atributo biológico compartilhado por todos, independente de sua história e cultura. Assim, para Ribeiro (2003.p.69) "os discursos científicos engendram a sexualidade como um atributo de natureza biológica, vinculada às características anatômicas, internas e externas, dos corpos, fixando nessas características a sexualidade e as diferenças atribuídas aos homens e mulheres".

Além disso, esse atrelamento da sexualidade com a disciplina de biologia e ciências também está envolvido com a ciência moderna que coloca em discurso o sexo, legitimando o que deve ou não ser falado, onde e quem deve discutir as questões relacionadas a sexualidade. De acordo com Cruz (2008, p.1) "essa ligação entre ciência e sexualidade, ou o "enquadramento" do sexo como objeto de estudo de uma ciência tem suas raízes estabelecidas a partir do desenvolvimento da Ciência Moderna, que buscou através de um conjunto de discursos, estabelecer os lugares do sexo a partir da construção de um discurso sobre o sexo".

No entanto, ao colocar a sexualidade em uma determinada disciplina se enclausura, se reduz ela em apenas uma possibilidade de discussão. Segundo Veiga-Neto:

> as disciplinas são partições e repartições - de saberes e de comportamentos – que estabelecem campos especiais, específicos, de permissões e interdições, de modo que elas delimitam o que pode ser dito/pensado e feito (contra o que não pode ser dito/pensado e feito). (2008, p. 47)

Nesse sentido, inserindo a sexualidade em uma determinada disciplina, fragmenta-se esse assunto, institui-se o que deve ser discutido e delimita-se a temática em apenas uma área do conhecimento, não se abre possibilidades para as discussões das diversas áreas. "a disciplinaridade vem a ser um dos procedimentos internos de controle e delimitação dos discursos e, como tal, um procedimento que classifica, que ordena, que distribui" (VEIGA-NETO,1995, p.37).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) - Temas Transversais (BRASIL, 1997), vem com o propósito de inserir a discussões das questões relacionadas a sexualidade no currículo escolar, além disso trazem a possibilidade de "borrar" as fronteiras disciplinares,

isso é, esse documento vêm com a proposta de trabalhar a sexualidade, nas diversas áreas do conhecimento, levando em consideração a contribuição das diversas disciplinas.

Dentre os profissionais entrevistados, uma das profissionais participante da pesquisa entende que essas questões devem ser discutidas nas diversas disciplinas, considerando importante que cada professor debatesse essas temáticas em suas aulas, pois essas temáticas podem emergir nas aulas e na disciplina de qualquer docente. Conforme o fragmento abaixo exemplifica:

Eu acho que deveria ser trabalhado em todas as disciplinas, porque eu vejo assim ó [...] como é que tu vai colocar sexualidade na aula de matemática, mas o professor tem que saber aproveitar, o que esta havendo, fazer do limão uma limonada, aproveitar o momento que acontecer na sala de aula, porque a situação, por qualquer problema da sexualidade, vai acontecer, numa brincadeira, ou sei lá o que, em qualquer momento com qualquer professor.(G.)

Nesse sentido, ao colocar a sexualidade no currículo escolar como um tema transversal, estamos entendendo-a como uma área do conhecimento que deve ser discutida e que recebe contribuição das diversas áreas do saber, tais como: biologia, medicina, matemática, educação, psicologia, história, português entre outras possibilidades e não estamos reduzindo-a e fragmentando-a em apenas uma disciplina, além de não instituirmos um tipo de profissional responsável por debatê-la.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Analisando as narrativas percebemos que a maioria dos profissionais entendem que a sexualidade deve estar em uma disciplina, e que a área de saber mais apropriada a discutir tais questões ainda é a área de ciências. Dessa forma entendemos que todos/as os/as educadores/as, são responsáveis pela construção da sexualidade de seus alunos, e por isso a importância da mesma ser discutida nas diversas disciplinas, pois assim não se fragmenta o assunto, não lhe damos apenas um olhar, mas possibilitamos que a discussão inclua os saberes e conhecimentos de todas as disciplina. E cabe a esses profissionais da educação propiciar as discussões, incentivar aos professores/as a discutir esses assuntos e que esses não sejam apenas pontuais, quando ocorrem problemas, mas sim um trabalho a nível de escola, que estejam permeando nas discussões de seus projetos.

Esperamos que este estudo contribua com informações importantes sobre as questões relativas aos corpos, gêneros e sexualidades e também possibilite que os/as profissionais da

educação interroguem-se e desestabilizem as suas compreensões e pedagogias vinculadas à sexualidade, abrindo "brechas" para a emergência de outras maneiras de pensá-la.

REFERÊNCIAS:

ALTMANN, Helena. **Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Revista: Estudos Feministas, 2º semestre, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos **Temas Transversais**. Ética. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CRUZ, Izaura Santiago da. **Percepções de professoras de ciências sobre gênero e sexualidade e suas implicações no ensino de ciências e nas práticas de educação sexual**. Fazendo Gênero 8 -Corpo, Violência e Poder. Florianópolis: Editora: Mulheres, de 25 a 28 de agosto de 2008.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

JACOBY, Jeane Larronda; NOGUEIRA, Maria do Carmo da Silva; CORREIA, Sandra Gomes; SILVA, Susana Saenger. **Orientação Sexual**. Revista: Paixão de Aprender, nº 11, março de 1999.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 5ª edição. São paulo: Cortez editora, 2007. (Coleção Docência em formação: saberes pedagógicos).

LOURO, Guacira Lopes. **Sexualidade**: lições da escola. In.: MEYER, Dagmar E. Estermann (org.) Saúde e sexualidade na escola. Porto Alegre: Mediação, 1998. (Cadernos Educação Básica; 4).

QUADRADO, Raquel Pereira. **Adolescentes:** corpos inscritos pelo gênero e pela cultura de consumo. Rio Grande, 2006. Dissertação (Mestrado Educação Ambiental) – Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande.

RIBEIRO, Paula Regina Costa. **Corpos, Gêneros e Sexualidades**: questões possíveis para o currículo escolar. Caderno Pedagógico Anos Iniciais. Rio Grande: Editora da FURG, 2007.

RIBEIRO, Paula Regina Costa, SOUZA, Diogo Onofre. **Falando com professoras das séries iniciais do ensino fundamental sobre sexualidade**: a presença do discurso biológico. Enseñanza de las Ciencias. Barcelona, v.21, p.67 - 75, 2003.

SILVA. Tomaz Tadeu da. **Currículo e Identidade Social**: Territórios Contestados. In:_____.Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Crise da Modernidade e inovações curriculares**: da disciplina para o controle. In: Eliane peres et al.. (Org.). Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas. 1 ed. Porto Alegre (RS): EDIPUCRS, 2008, v. , p. 35-58.

_____ **Michel Foucault e a Educação: há algo de novo sob o sol**? In.: _____ (org). Crítica Pós-estruturalista e Educação. Porto Alegre: Editora Sulina, 1995. p. 9-56.

WEEKS, J. **El malestar de la sexualidade**: significados, mitos y sexualidades modernas. Madrid: TALASA, 1993.

DISCUTINDO EDUCAÇÃO PARA A SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL

RIZZA, Juliana Lapa - FURG[1]
RIBEIRO, Paula Regina Costa - FURG[2]

Eixo Temático: Gênero e sexualidade nas práticas escolares

Resumo: Este trabalho – recorte de uma pesquisa mais ampla de mestrado – tem como propósito analisar as narrativas produzidas durante os encontros com as/os licenciandas/os da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) sujeitos que participaram da pesquisa e do Curso "Sexualidade e Formação Inicial: dos currículos escolares aos espaços educativos". Neste estudo, enfocaremos nossa análise nas narrativas relacionadas as discussões acerca da importância, segundo as/os licenciandas/os que seus cursos de licenciatura promovam discussões sobre os corpos, os gêneros e a sexualidades, possibilitando, assim, a construção de saberes, conceitos e entendimentos sobre essas temáticas e o futuro trabalho com suas/seus alunas/os nas salas de aula. Sendo assim, na escrita desse artigo, as discussões serão construídas com o propósito de discutir as sexualidades, os corpos e os gêneros nos currículos das licenciaturas da FURG. Para tanto estou fundamentando-me nos conceitos que consideram as questões de corpos, gêneros e sexualidades como construções sócio-históricas e não como algo biológico e inato ao ser humano, somos constituídos enquanto sujeitos, através das narrativas nos múltiplos espaços em que transitamos. A partir das análises foi possível perceber o desejo das/os licenciandas/os para que seja instituída uma disciplina nos cursos de licenciatura da FURG, a fim de que seja construído um espaço para que as discussões sobre a sexualidade e a escola possam ser realizadas. Então, a proposta de problematizar a importância da sexualidade nos cursos de formação inicial e, consequentemente, nas escolas como um componente curricular, tem como objetivo discutir e "desestabilizar as "verdades únicas", os restritos modelos hegemônicos da sexualidade normal. Sendo assim, entendo que a escola, enquanto instituição social que ensina modos de ser e estar na sociedade, construindo assim os sujeitos, precisa problematizar os múltiplos discursos sobre a sexualidade.

Palavras- chave: Licenciandas/os. Sexualidade. Formação inicial.

Abstract: This work is part of a master's research and aims to analyze the narratives produced during the meetings with Licensing undergraduate students of Federal University of Rio Grande (FURG) who participated of course "Sexuality and Initial Education: school curricula to educational spaces. " In this study, we focus our analysis of the narratives of undergraduate students who emphasize the importance of teaching courses to promote discussions about bodies, genders and sexualities, thus enabling the construction of knowledge, concepts and understandings about these issues and the future work with their students in the classroom. In this article discussions will be built with the purpose of discussing sexuality, bodies and gender in the curricula of Licensing courses of FURG. For that I am basing myself on the concepts that consider the issues of bodies, genders and sexualities like socio-historical

[1] Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA da Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

[2] Doutora em Ciências Biológicas: Bioquímica. Professora do Instituto de Educação e do PPG Educação em Ciências e Educação Ambiental da FURG. Coordenadora do PPG Educação em Ciências da FURG.

constructions and not only as something biological and innate. We are constituted as subjects through the multiple narratives in the spaces in which we moved. From the analysis it was possible to realize the desire of Licensing undergraduates to be created a discipline in their courses to discuss sexuality and school. The proposal to discuss the importance of sexuality in the initial training courses and, consequently, in schools as a curricular component, aims to discuss and "destabilize unique truths", the restricted hegemonic models of normal sexuality. I understand that the school as a social institution that teaches ways of being in society, thereby building the subjects, must discuss the multiple discourses on sexuality.

Keywords: Licensing undergraduates. Sexuality. Initial training.

Para começo de conversa

Este trabalho tem como propósito analisar as narrativas produzidas pelas/os licenciandas/os[3] da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) sujeitos que participaram da minha dissertação de mestrado e do Curso "Sexualidade e Formação Inicial: dos currículos escolares aos espaços educativos", estratégia que utilizei para a produção dos dados da pesquisa. Nesse sentido, no artigo apresento um recorte desse trabalho mais amplo.

Neste estudo, enfocaremos nossa análise nas narrativas relacionadas as discussões acerca da importância, segundo as/os licenciandas/os que seus cursos de licenciatura promovam discussões sobre os corpos, os gêneros e a sexualidades, possibilitando, assim, a construção de saberes, conceitos e entendimentos sobre essas temáticas e o futuro trabalho com suas/seus alunas/os nas salas de aula. Sendo assim, nessa escrita, as discussões serão construídas com o propósito de discutir as sexualidades, os corpos e os gêneros nos currículos das licenciaturas da FURG.

Dialogando com os/as autores/as

O discurso sobre a sexualidade sempre esteve presente, ou seja, muito se fala sobre a sexualidade desde muito tempo. Não é possível pensar que houve um momento histórico que fez com que essa discussão, então, emergisse. Entretanto, é preciso pensar o que falam sobre a

[3] Nesta escrita, não utilizarei o artigo masculino "o" para me referir aos sujeitos expressos no texto como por, exemplo, licenciandos e professores. Optei por utilizar ambos os artigos – feminino e masculino – pois entendo que a linguagem constitui os objetos de que fala. Dessa forma, a invisibilidade do artigo feminino, ou a utilização do artigo masculino para definir ambos os gêneros, institui diferenças demarcando o masculino como o padrão. Além disto, utilizarei primeiramente o artigo feminino, pois meus sujeitos da pesquisa são em sua maioria mulheres.

sexualidade e quem são os sujeitos autorizados ao discurso e de que lugar esses sujeitos estão falando. Segundo Foucault

> [...] o fato de se falar de sexo, quem fala, os lugares e os pontos de vista de que se fala, as instituições que incitam a fazê-lo, que armazenam e difundem o que dele se diz, em suma, o "fato discursivo" global, a "colocação do sexo em discurso" (2007, p.18)

O sexo sempre esteve em discurso, como propõe Foucault, sempre se falou sobre ele, mas é preciso pensar que discurso está sendo dito. E, ao olhar a história, visando compreender o presente, fazendo uma história do presente, isto é, buscando as condições de possibilidades que fizeram com que, hoje, a sexualidade fosse entendida como algo feio ou pecaminoso, que deve ser vivido só por um casal, um homem e uma mulher, apenas para a procriação, possibilita-nos perceber alguns aspectos que marcaram as mudanças no discurso sobre a sexualidade.

No início do século XVII ainda não existia essa idéia de que a sexualidade era um segredo, algo que deveria ser silenciado, tanto que não havia distinções entre crianças, adolescentes e adultos, todos circulavam pelos mesmos espaços. Para Foucault (2007, p. 9) "[...] Gestos diretos, discursos sem vergonha, transgressões visíveis, anatomias mostradas e facilmente misturadas, crianças astutas vagando sem incômodo nem escândalo entre os risos dos adultos: os corpos 'pavoneavam'".

Naquele século, as etapas da vida não eram delimitadas, fazendo com que as crianças fizessem parte de um mundo praticamente de adulto durante muito tempo. Segundo Ariès (1981, p. 193) "[...] no início dos tempos modernos, e por muito tempo ainda nas classes populares, as crianças misturavam-se com os adultos assim que eram consideradas capazes de dispensar a ajuda das mães ou das amas", ou seja, as crianças deixavam de mamar e já passavam a fazer parte de conversas, jogos e danças de adultos.

No entanto, no século XIX emerge uma preocupação com a infância no que diz respeito aos jogos, as festas, as danças, pois era preciso preservar a moralidade da criança e educá-la, proibindo algumas atividades as quais os adultos acreditassem que fossem ruins para uma criança. Ao preservar a moralidade da criança, passa-se a estabelecer o que é permitido e proibido. Elas já não se misturam com os adultos e, com essas modificações, a sexualidade, antes tema discutido com franqueza, sem pudores e segredos, também passa a ser entendida de outra forma, ou seja, ela continua no discurso, mas agora passa a ser encerrada no seio da família.

É possível perceber que sempre se falou da sexualidade, mas de diferentes formas. No início do século XVII não existiam segredos acerca da sexualidade. Já nos séculos seguintes, continua-se a falar da sexualidade. Ao contrário do que muitos pensam, não passa a existir um silenciamento, há uma explosão discursiva, mas são determinados os sujeitos que podem falar, em que instâncias sociais e que discursos podem ser ditos. Ao colocar o sexo em discurso, ao falar sobre ele de outras formas, todas as instâncias sociais passam a ser interpeladas por esses discursos, inclusive a instituição escolar, passando a enunciá-lo e a sentir-se como parte importante para fazer com que as/os sujeitos falem da sua sexualidade.

Nesse sentido, ao discutir a sexualidade, entendendo-a como um conceito amplo, que envolve as questões de gênero, corpo, valores, crenças, formas de desejo e prazer, que vão inscrevendo suas marcas nos corpos dos sujeitos, assim como nos mostra Louro:

> [...] a sexualidade envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções... Processos profundamente culturais e plurais. [...] As possibilidades da sexualidade – das formas de expressar os desejos e prazeres – também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas. (2001, p.11)

Sendo assim, a sexualidade, o corpo e o gênero são construções sociais, históricas e culturais, isto é, aprendemos a ser homens e mulheres através das nossas vivências e dos significados que atribuímos a cada uma delas. Com isso, não se está negando a existência de uma biologia do corpo; ao contrário, existe, sim, o corpo, que é fisiologia, anatomia, entre outras definições biológicas e médicas, mas que não é somente isso, ele é cultura, que carrega significados, que não podem ser invisibilizados pela escola.

Outro aspecto significativo para pensar a importância da sexualidade na escola é a discussão sobre essa temática nos Parâmetros Curriculares Nacionais: nesse documento são propostas outras abordagens sobre esse assunto que não somente o corpo enquanto materialidade biológica. No entanto, ela está descrita nos temas transversais dos PCN. Com isso é possível fazer o seguinte questionamento: Que conhecimentos são válidos e devem ser apreendidos pelos sujeitos, já que a sexualidade não é entendida como um componente curricular, mas sim como um tema transversal?

A sexualidade deverá permear as demais disciplinas, já que os PCN trazem como proposta a discussão dessa temática de forma mais ampla. Entretanto, acredito que, ao colocar a sexualidade, o meio ambiente, entre outros assuntos, como temas transversais e não como componentes curriculares, os PCN determinam "aquilo que divide o currículo – que diz o que

é conhecimento e o que não é" (Silva, 2008, p.197). Além disso, ainda segundo Silva, é possível problematizar:

> Quais conhecimentos estão incluídos e quais conhecimentos estão excluídos do currículo? Quais grupos sociais estão incluídos – e de que forma estão incluídos – e quais grupos sociais estão excluídos? Como resultado dessas divisões, dessas inclusões e exclusões, que divisões sociais – de gênero, raça, classe – são produzidas ou reforçadas? (2008, p.197)

A partir desses questionamentos, é possível pensar algumas problematizações sobre o currículo, ou seja, ele não é apenas o lugar onde estão postos diversos saberes, que serão transmitidos aos alunos e alunas. O currículo não são apenas conteúdos, disciplinas, objetivos, metodologias, estratégias de avaliação, mas essas questões que compõem a escola estão organizadas e articuladas através de relações de saber e poder, produzindo assim as identidades dos sujeitos, tornando-os dóceis e úteis para a sociedade.

Sendo assim, o currículo não é apenas uma lista de conteúdos, não é apenas um documento no qual a escola irá registrar os objetivos que pretende atingir. Ele é mais do que isso, ele é um documento de identidade (SILVA, 2007), carregado de significados e representações que estão dentro das escolas, mas ainda imperceptíveis para algumas/alguns professoras/es, porque esses significados e representações ainda encontram-se naturalizados em algumas práticas pedagógicas como, por exemplo, a sexualidade, temática que ainda é entendida como algo feio e proibido de ser discutido na escola.

A partir dessas discussões, entendo que, na pesquisa, a proposta não é pensar apenas acerca da importância de discutir a temática da sexualidade na escola, já que sempre se falou dela, mesmo que de diferentes formas, esse discurso sempre esteve presente. Sendo assim, "trata-se de determinar, em seu funcionamento e em suas razões de ser, o regime de poder-saber-prazer que sustenta, entre nós, o discurso sobre a sexualidade humana." (FOUCAULT, 2007, p.17)

Frente aos discursos presentes nas escolas e em outras instituições sociais sobre corpos, gêneros e sexualidades, considero necessário questionar e refletir sobre essas temáticas com as/os licenciandas/os, uma vez que eles/as, ao ingressarem no espaço escolar, irão desempenhar o papel de articuladores/as do Projeto Pedagógico, mediadores/as do processo ensino-aprendizagem e das relações professor/a – aluno/a. Além disso, também é importante discutir e problematizar os diversos discursos e práticas sobre algumas questões

centrais no estudo da sexualidade, a fim de que possam emergir outras formas de pensar e problematizar essa temática na escola.

Estratégia metodológica: a investigação narrativa

A utilização da narrativa em investigação educacional é justificada, também, por autores como Connelly e Clandinin (1995) quando mencionam que os sujeitos são "organismos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente vivemos vidas relatadas. O estudo da narrativa, portanto, é o estudo da forma como os seres humanos experienciam o mundo" (p. 11).

Então, ao utilizar a investigação narrativa como estratégia metodológica, entendo a narrativa como uma prática social, ou seja, que é no processo de contar e ouvir histórias que os sujeitos vão construindo os sentidos de si, dos outros, das suas experiências e do contexto no qual estão inseridos. Para Larrosa (1996), a narrativa é uma modalidade discursiva, na qual as histórias que narramos e ouvimos, produzidas e mediadas a partir das práticas sociais, passam a construir a nossa história de vida, dando sentindo a quem somos e a quem são os outros, constituindo, assim, as nossas múltiplas identidades – de gênero, sexual, racial, religiosa, profissional, de classe social, de mãe/pai, filha/o, esposa/o, entre outras.

A partir da possibilidade metodológica da investigação narrativa a pesquisa foi delineada e, então, foram sendo construídas e pensadas algumas propostas, a fim de produzir os dados. Dentre as inúmeras estratégias metodológicas, elencamos a realização de um curso, intitulado "Sexualidade e formação inicial: dos currículos escolares aos espaços educativos", como forma de estabelecer alguns espaços para a problematização da sexualidade nas licenciaturas da FURG. Esse curso foi organizado de forma semi-presencial, ou seja, foram realizados encontros presenciais e também interações a distância a partir da utilização da plataforma *moodle*, que funciona como um ambiente virtual de aprendizagem. Nesse sentido, as narrativas presentes nesse artigo foram produzidas a partir do curso e dos espaços de interação com as/os licenciandas/os.

Analisando as narrativas das/os licenciandas/os

A estratégia consistiu em "olhar" nas narrativas das/os licenciandas/os – suas falas, seus desenhos, interações no ambiente virtual – a rede de enunciados que emergiu engendrando a sexualidade e o currículo. Porém, não estou considerando que os enunciados que emergiram representaram a totalidade do que as/os licenciandas/os tinham e têm a dizer

ou pensam a respeito das sexualidades e do currículo, pois, como diz Larrosa (1996, p. 461-462) "as narrativas pessoais se produzem e se medeiam em diferentes contextos sociais e com diferentes propósitos".

Ao analisar as narrativas das/os licenciandas/os acerca das discussões sobre a sexualidade nos cursos de formação de professores/as da FURG foi possível perceber a ausência dessas discussões, como nos mostra as narrativas abaixo:

[...] no curso de Pedagogia não é muito discutido.
[...] porque no meu curso, durante a minha formação eu não obtive muitas informações sobre esse tema.
[...] eu acho que é importante o professor ter uma base, se o aluno fizer algum tipo de pergunta e tu saber como lidar com a situação, saber esclarecer teu aluno. Eu acho também que é bem importante, tomara que consigam colocar no currículo, vai ser bem válido para todos os cursos de licenciatura.

A partir dessas narrativas, podemos perceber que as licenciaturas que as/os licenciandas/os cursam na FURG não têm promovido discussões sobre a sexualidade e elas/es, como futuras/os professoras/es, consideram importante que essas questões sejam discutidas nas universidades, possibilitando, assim, a construção de saberes, conceitos e entendimentos sobre o assunto e o futuro trabalho com as/os alunas/os nas salas de aula.

Pensando na importância da sexualidade estar sendo discutida nos cursos de formação de professores, as/os licenciandas/os olharam o Projeto Político Pedagógico – PPP – dos seus cursos de licenciatura e ao fazerem uma análise do PPP, as alunas concluíram o seguinte:

PPP – Ciências Biológicas
Aluna L1 – [...] *Esta temática é muito importante em todos os cursos de Licenciatura[...] indiscutivelmente deve constar nas disciplinas de Educação.*
PPP – Pedagogia
Aluna T – [...] *o curso visa formar e contemplar uma educação plena aos acadêmicos[...] mas, não entendo como isso poderá acontecer, se não há uma exposição desse assunto,*
PPP Física
Aluna M – [...] *o PPP do curso de Física- Licenciatura e Bacharelado, está sendo reformulado [...] não há no curso de física-licenciatura nenhuma disciplina destinada a corpos, gêneros e sexualidade, sendo que o curso é destinado à área técnica de formação dos professores.*

As narrativas das licenciandas construídas a partir da reflexão sobre o PPP de sua licenciatura mostram que, na maioria dos cursos que elas tiveram acesso a esse documento, as discussões não vêm sendo realizadas. No curso de Pedagogia, elas encontraram as questões relacionadas ao gênero, multiculturalismo, raça, etnia, mas não há, segundo elas, uma

abordagem explícita sobre a discussão da sexualidade nos cursos de licenciatura de forma geral.

No curso de Ciências Biológicas, as discussões sobre a sexualidade acabaram ficando restritas às questões biológicas, como os sistemas genitais masculino e feminino e as DST. Sendo assim, precisamos buscar algumas brechas, fazer algumas rupturas, repensar esses PPP, pois as/os acadêmicas/os consideram relevantes essas discussões e mais do que isso, acreditam que seja importante pensarmos em uma disciplina que discuta a sexualidade a fim de instituir que, de alguma forma, essa discussão esteja presente nos cursos que formam professoras/es que estarão atuando em sala de aula e que vêm percebendo a temática sexualidade presente no cotidiano escolar, nas brincadeiras, brinquedos, atitudes, gestos....

Segundo as/os licenciandas/os a sexualidade está presente no espaço escolar, mas os cursos de formação de professores não vêm promovendo discussões acerca dessas temáticas com suas/seus alunas/os. Nesse sentido as/os acadêmicas/os relatam a importância de que seja instituída uma disciplina nos cursos de licenciatura da FURG, como podemos perceber nas narrativas abaixo, a fim de que seja construído um espaço para que as discussões sobre a sexualidade e a escola possam ser realizadas.

Aluna *R*1 – *Lendo os Parâmetros Curriculares Nacionais acredito que é fundamental que este tema seja colocado no currículo das Licenciaturas, para que os professores saibam as atitudes que devem ser tomadas diante das diversas situações que ocorrem no ambiente escolar.*
Aluna C – *Lendo o texto dos Parâmetros Curriculares, encontrei uma parágrafo que acredito que confirma mais ainda a necessidade de incluir uma disciplina sobre sexualidade nos cursos de Licenciaturas das Universidades.*

A partir dessas narrativas podemos perceber que as/os licenciandas/os mencionaram acerca da importância de uma disciplina que trate das questões da sexualidade, visando à formação dessas/es futuros professoras/es. No entanto, é importante ressaltar que essa disciplina não se constitua como um momento isolado para se falar da sexualidade, mas que ela possa estar funcionando como um primeiro movimento de ruptura, ou seja, de desestabilização de discursos que restringem as discussões sobre a sexualidade a vozes e locutores considerados autorizados para falar desse assunto, como por exemplo, as disciplinas que tratam da materialidade biológica dos sujeitos.

Então, as/os licenciandas/os ressaltaram a importância da sexualidade ser considerada como um componente curricular pelas escolas e universidades. Afinal, a forma com que a escola está organizada – separação em filas, brincadeiras, banheiros de meninos e meninas,

cursos de graduação considerados masculinos, como as exatas e femininos, como as humanas – já retrata a presença da sexualidade. Sendo assim, é importante que mais do que presente nas instituições escolares, a educação para a sexualidade (XAVIER FILHA, 2009) possa ser pensada e problematizada como parte desse currículo que constrói os sujeitos, seus corpos, suas identidades, enfim, que ensina modos de ser e estar na sociedade.

Enfim...

As/os licenciandas/os mencionaram que a sexualidade deveria ser um assunto presente nas discussões de cursos de formação de professoras/es pois, na prática docente, essas temáticas estarão presentes e segundo elas/es, caso não haja formação, não saberão como lidar nem como promover discussões sobre a sexualidade com suas/seus alunas/os.

Nesse sentido, a educação para a sexualidade nos cursos de formação de professores visa a problematizar e a desconstruir os modelos hegemônicos e naturalizados de se compreender e viver a sexualidade, entendendo que os discursos que falam sobre a sexualidade são construções sociais, históricas e culturais e que essa teia discursiva produz os sujeitos.

Então, a proposta de problematizar a importância da sexualidade nos cursos de formação inicial e, consequentemente, nas escolas como um componente curricular, tem como objetivo discutir e "desestabilizar as "verdades únicas", os restritos modelos hegemônicos da sexualidade normal. Sendo assim, entendo que a escola, enquanto instituição social que ensina modos de ser e estar na sociedade, construindo assim os sujeitos, precisa problematizar os múltiplos discursos sobre a sexualidade, como por exemplo, a criança que é vista como inocente, a família que se constitui para a reprodução, não havendo a possibilidade do sexo pelo prazer, de pensar o corpo enquanto um híbrido – biológico e cultural – entre outros aspectos.

Por fim, após as análises construídas, é possível perceber que através do processo de contar, ouvir e contrapor entendimentos, conceitos, saberes, histórias de vida, práticas de estágio e também de docência, as/os licenciandas/os repensaram questões relacionadas à sexualidade, à escola e ao currículo dos seus cursos de licenciatura. Nesse sentido, elas/es (re)pensaram sobre a sexualidade e sobre as discussões dessa temática na escola, desestabilizando alguns saberes que se encontram naturalizados na nossa sociedade e, dessa forma, permitiram a emergência de outras formas de compreender a sexualidade, tornando-se, assim, capacitados e multiplicadores das discussões que construímos.

Referências bibliográficas

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família.** 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981. 196 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parêmetros Currículares Nacionais**: Apresentação dos Temas Transversais, Ética. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 436 p.

CONNELLY, Michael; CLANDININ, Jean. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, Jorge et al. **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Laertes, 1995. p. 11 – 59.

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

LARROSA, Jorge. Narrativa, identidad y desidentificación. In: LARROSA, Jorge. **La experiência de la leitura**. Barcelona: Laertes, 1996. p. 461 – 482.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.) **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 07-34.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 190-207.

_____. Os estudos culturais e o currículo. In: _____. **Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 131-137.

XAVIER FILHA, Constantina Educação para a sexualidade: carregar água na peneira? In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; SILVA, Méri Rosane Santos; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade:** composições e desafios para a formação docente. Rio Grande: FURG, 2009. p. 85-104.

EDUCAÇÃO, LEI E SEXUALIDADE: A IMPORTÂNCIA DA DISCUSSÃO SOBRE OS PADRÕES NORMATIVOS DO COMPORTAMENTO SEXUAL E DE GÊNERO DENTRO DA ESCOLA

ROSA, Crishna Mirella de Andrade Correa– DDP/UEM
MAIO, Eliane Rose– DTP/UEM

Eixo Temático: Gênero e sexualidade nas práticas escolares

Resumo: As discussões sobre a sexualidade devem considerar o que ocorre em cada época, pois suas características relacionam-se ao que um grupo cultural entende e a pratica. Sobre a violência sexual e o gênero dentro dos discursos oficiais, existe a necessidade de se verificar os padrões de comportamento sexual e as questões de gênero. No Brasil, o modelo patriarcal subsistiu como o parâmetro para o ser homem e mulher dentro da relação sexual e outros campos da vida social. Assim, o Código Penal Brasileiro perpetuava os padrões vigentes, colocando o homem como agente dos crimes sexuais. Recentemente a lei sofreu modificações no sentido de superar as diferenças de gênero. No âmbito da educação a sexualidade vem sendo introduzida pelo Estado a ser tratada pelas/os educadoras/es, porque é na escola que as identidades também são construídas e há crianças vítimas de crimes sexuais e discriminações de gênero. Nesse sentido, é necessário que a escola se insira nas discussões que levam à compreensão as modificações nos discursos oficiais sobre a sexualidade, pois as leis são padrões de comportamento que influenciam modos de pensar e se constituem em parâmetros de ação para os/as educadores/as.

Palavras-Chave: Gênero; Escola; Lei

Abstract: Discussions about sexuality should consider what happens in each time, as their characteristics relate to a cultural group that understands and practices it. On sexual violence and gender in official speeches, there is a need to verify the patterns of sexual and gender issues. In Brazil, the patriarchal model survived as the parameter of being a man or a woman in the sexuals relations and on the other fields of social life. Thus, the Brazilian Penal Code perpetuated old patterns, placing the man as an agent of sex crimes, for exemple. Recently, the law has been modified in order to overcome the gender differences. In the context of sexuality, education is being introduced by the State to be treated by educators, because in the school identities are constructed and there are also child victims of sexual crimes and gender discrimination. Then, it's necessary that the school goes to the discussions that lead to understanding the changes in official discourses on sexuality, because the laws are behavior patterns that influence ways of thinking and constitute the parameters for the actions of the educators in school.

Keywords: Gender; School; Law

A violência, em todos os sentidos, é um tema que possui diversas variantes, pois o que significa violência modifica-se conforme os tempos e as culturas, na medida em que a temática não se pode traduzir pelo que usualmente é entendido, enquanto algo que machuca, agride, tanto física quanto emocionalmente. Conforme coloca Meyer (2009, p.214) "[...] aquilo que se entende, se nomeia, se pratica, se sofre como violência muda ao longo do tempo, e também no mesmo tempo, nas diferentes sociedades e nos grupos culturais."

A partir dessas considerações, é importante verificar, como se entrelaçam as questões de gênero, da violência e da linguagem normatizadora da lei e da sociedade em relação à sexualidade, e como se encontra a escola em meio a essas indagações.

O ambiente escolar também é um espaço onde acontece um "[...] conjunto de processos através dos quais os indivíduos são transformados ou se transformam em sujeitos de uma cultura." (MEYER, 2009, p.222). Se a escola acaba passando conteúdos intencionais e formais (como também não-intencionais e não-formais), priorizando o conhecimento científico, que é acumulado historicamente, acaba também interferindo na formação da sexualidade das crianças e adolescentes, pois a instituição educativa é, na maioria das vezes, a fonte de informações sexuais mais atuantes na vida de uma pessoa, principalmente por ser ali o espaço onde socialmente se encontram crianças da mesma faixa etária e com necessidades sexuais semelhantes. (SILVA, 2001)

No contexto da educação sexual surgem, portanto, diversos problemas a serem tratados como prioridade, dentre eles, a insuficiência de programas de capacitação das/os educadoras/es, no sentido de reconhecerem suas limitações e ao mesmo tempo conhecerem mecanismos propícios para trabalhar e até enfrentar a temática da sexualidade no contexto educativo, entre eles sobre a violência/vitimização sexual infantil.

Atravessar, teoricamente, o campo da sexualidade e das questões de gênero, perpassa por um caminho que não podemos, de antemão, classificar de científico, mesmo aquela que seja chamada de científica, podendo ser questionada, por ser resultado de "[...] disputas travadas em diversos âmbitos do social e da cultura e pode, por isso, ser questionada." (MEYER, 2008, p.11)

Reafirmando, os diálogos entre a sexualidade e o que nos diz a ciência, possuem histórias extensas, conflituosas e muitas vezes duvidosas, pois partem de historiadoras/es que contam suas versões sob pontos de vista arraigadas/os em crenças e visões de mundo próprios, imbuídas/os de valores inerentes à sua condição socioeconômica.

Assim também é a construção do que se considera masculino ou feminino, enquanto concepção de gênero, que nos

> [...] remete a construções sociais, históricas, culturais e políticas que dizem respeito a disputas materiais e simbólicas que envolvem processos de configuração de identidades, definição de papéis e funções sociais, construções e desconstruções de representações e imagens, diferentes distribuições de recursos. (SCOTT, 1995, p.81)

Trazer à tona questões como e por que da diferenciação sexual entre homens e mulheres, remete-nos a uma discussão sobre gênero que perpassa a

> [...] indagação de como (e por que) determinadas características (físicas, psicológicas, sociais etc.) são tomadas como definidoras de diferenças. [...] toda e qualquer diferença é sempre atribuída no interior de uma dada cultura; que determinadas características podem ser valorizadas como distintivas e fundamentais numa determinada sociedade e não terem o mesmo significado em outra sociedade; e, ainda, que a nomeação da diferença é, ao mesmo tempo e sempre, a demarcação de uma fronteira. (LOURO, 2008, p.46)

Nesse sentido, Butler (1999, p.153) explica que "[...] a diferença sexual [...] não é, nunca, simplesmente, uma função de diferenças materiais que não sejam, de alguma forma, simultaneamente marcadas por práticas discursivas".

É imprescindível levarmos em consideração que as mulheres e os homens sofrem violência de gênero em distintos graus e que somos "vítimas" de um sistema patriarcal já que somos socializadas/os dentro de um modelo de sexismo e outros prejuízos, os quais nos obrigam a desenvolver uma determinada identidade de gênero a partir de crenças estereotipadas e nos exclui de espaços, conduzindo-nos a desenvolver papéis de gênero complementares. A diferente posição de mulheres e homens gera graves cotas de violência entre as mulheres, principalmente. (SCOTT, 1995)

A violência de gênero também perpassa pela definição de violência ou dominação simbólica, aqui entendida como,

> [...] a força da ordem masculina pode ser aferida pelo fato de que ela não precisa de justificação: a visão androcêntrica se impõe como neutra e não tem necessidade de se anunciar, visando sua legitimação. A ordem social funciona como uma imensa máquina simbólica, tendendo a ratificar a dominação masculina na qual se funda: é a divisão social do trabalho, distribuição muito restrita das atividades atribuídas a cada um dos dois sexos, de seu lugar, seu momento, seus instrumentos [...] (BORDIEU, 1999, p.15)

Nessa perspectiva, a própria dominação constitui-se numa violência, pois,

> [...] a violência simbólica institui-se por meio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominador (logo, à dominação), uma vez que ele não dispõe para pensá-lo ou pensar a si próprio, ou melhor, para pensar sua relação com ele, senão de instrumentos de conhecimento que ambos têm em comum e que, não sendo senão a forma incorporada da relação de dominação, mostram esta relação como natural: ou, em outros termos, que os esquemas que ele mobiliza para se perceber e se avaliar o dominador são o produto da incorporação de classificações, assim naturalizadas, das quais o seu ser social é o produto. (BORDIEU, 1999, p.42)

Partindo do conceito da sexualidade enquanto fonte de pesquisa, de estudos e de diversas manifestações, podemos dizer que o corpo é transformado em sexual a partir da sua inserção em um mundo cultural que pode não traduzir um processo histórico, social, psíquico e antropológico.

> A cultura (em sentido lato) é a responsável pela transformação dos corpos em entidades sexuadas e socializadas, por intermédio de redes de significados que abarcam categorizações de gênero, de orientação sexual, de escolha de parceiros. (HEILBORN, 1999, p.40)

Importante se faz esclarecer a definição de **corpo**, neste texto. Porpino (1999, p.2) ao discutir o tema em *O corpo, esse nosso (des)conhecido*, afirma que

> [...] o corpo submetido ao controle não é algo novo em nossa civilização. Podemos destacar situações em que o corpo foi negligenciado ou não valorizado em detrimento de outros valores dominantes, a exemplo das guerras, da idéia de que o corpo pode ser comparado a uma máquina ou considerado como fruto do pecado dos homens. Diferentes concepções de corpo podem ser vistas em diferentes contextos sociais e momentos históricos. As formas de vivenciar o corpo nas diferentes sociedades estão presentes nos simples momentos do cotidiano, como andar, por exemplo. As diversas formas de vida, de ser corporalmente, são apreendidas pela cultura.

Gaiarsa (1993, p.11) declara que ainda "[...] sofremos de uma gloriosa tradição negativa em relação ao corpo humano". E dessa repressão corporal resulta que a maior parte de nossos desejos parece incompatível com algumas normas sociais estabelecidas. A negação do corpo pode resultar em fatalidades, pois é dele que emergem todas as criações espontâneas da vida. Um corpo sexuado, muito negado à criança, é um corpo cultural, histórico, mas também é um corpo sentido, e isso não dá para ser negado. Para Gaiarsa (1993, p.20), "corpo e alma são, portanto, conceitos exigidos pela ideologia social, e têm pouca correspondência com o que de fato acontece".

É inegável que vivemos numa tradição cultural na qual nosso corpo sofreu e ainda sofre uma série de repressões por meio de preconceitos, normas sociais, interditos etc., sofrendo com isso uma rigidez postural.

> A cultura dita normas em relação ao corpo. A mais simples observação em torno de nós poderá demonstrar que o corpo humano é afetado pela religião, pela profissão, pelo grupo familiar, pela classe social e outros intervenientes sociais e culturais. Ao corpo se aplicam também crenças e sentimentos que estejam na base da nossa vida social. (BRUHNS, 1994, p.43).

Encontramos, nas palavras de Angier (2000, p.13), que "[...] tudo é aprendido, tudo é um produto social, tudo são seqüelas de condicionamentos culturais". A expressão sexual, – implícita e explícita em um corpo –, nesse contexto nada mais é do que uma aprendizagem cultural.

Um corpo sempre foi

> [...] pensado, construído, investido, produzido de diversas formas [...] especialmente quando se trata de defini-lo e situá-lo em função do sexo. Corpos masculinos e femininos não têm sido percebidos e valorizados da mesma forma. Há uma tendência a hierarquizá-los, a partir de suas diferenciações mais visíveis e invisíveis. Em nossa cultura os corpos constituem-se no abrigo de nossas identidades (de gênero, sexuais e de raça). (FELIPE, 2008, pp.54-55)

Todo esse trabalho implica uma visão de conjunto e um quadro de referências alimentado pelo diálogo, por princípios de justiça, eqüidade e valores democráticos. Nesse sentido, devem-se evitar posturas balizadas por pressupostos assimilacionistas, essencializantes ou medicalizados, bem como os posicionamentos embalados por disposições diferencialistas, particularistas, regressivas ou separatistas. (FOUCAULT, 1988)

Para transformar o paradigma da desigualdade e da violência sexual, uma tarefa das educadoras e educadores é acompanhar as pessoas em construção de saberes, de conhecimentos, capacidades e habilidades que as ajudem a desenvolver plena e livremente seus projetos de vida. O acesso a uma educação igualitária e empoderante constitui uma das estratégias fundamentais para alcançar o pleno exercício da liberdade individual e coletiva.

Trata-se de um processo que, como tudo o que concerne à edificação da cidadania (que é também a construção das identidades, das relações, dos saberes, do conhecimento sobre os corpos e os sentidos etc.) é contínuo, inacabado, sempre suscetível de ser revisto, ampliado e aperfeiçoado. E por também estar sujeito a ameaças e retrocessos, esse processo requer sempre maior empenho, capacidade de articulação, criatividade, responsabilidade e ousadia em diversos espaços, níveis, direções e sentidos. (LAGARDE, 1996)

As modificações no modo de pensar a sexualidade refletem-se em diversas áreas da sociedade. Na educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998) passam a admitir a responsabilidade da escola para discussões que envolvem a orientação sexual, o gênero e outros tópicos que abordam, de forma geral, a constituição de uma identidade nas pessoas. A transversalidade da discussão da sexualidade, na escola, indica, ainda, que o tema deve ser discutido amplamente, e dentro de todos os campos de conhecimento, portanto, é um estudo que não se restringe mais aos limites da Biologia, como era de costume no sistema educacional brasileiro.

Os avanços que se percebem no sentido de efetivar a educação sexual, no ambiente escolar, inserem-se no contexto maior de uma tentativa de modificação no modo de ver, pensar e falar sobre a sexualidade, que acabaram refletindo mudanças nos PCN, nos conceitos da Sociologia e da Psicologia sobre o tema e, ultimamente, na própria legislação brasileira.

No que se refere aos discursos discriminatórios de gênero e aos crimes relacionados à sexualidade, a lei torna-se um documento importante a ser conhecido pelos/as educadores/as, pois é portadora do discurso oficial sobre o sexo. Dentro de uma análise historiográfica, a norma jurídica é capaz de revelar a evolução no discurso jurídico e no modo do Estado normatizar as relações sexuais, dentro da sociedade.

A legislação está inserida no mecanismo de regulação do Estado sobre as condutas, estabelecendo um conceito de normalidade (FOUCAULT, 1988) e constituindo padrões aceitos, ou impostos, de formas de comportamentos permitidas ou proibidas e, nesse sentido, pode influenciar a discussão da sexualidade em todas as outras áreas de conhecimento.

Diante da necessidade de discutir, transversalmente, os temas ligados à educação sexual, as/os educadoras/es fazem referências àquilo que o legislativo do país considera como padrão "normal" de comportamento em relação ao sexo. Essa "normalidade" descrita pela lei acaba entrando dentro das instituições educacionais como verdadeiros padrões de comportamento, já que se constituem em discurso oficial do estado, também em relação aos papéis sociais tidos como "normais" para homens e mulheres.

Além disso, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Lei 8.069/90), ao afirmar em seu artigo 13, o dever da sociedade de denunciar os maus tratos sofridos por crianças e adolescentes, traz para a escola a responsabilidade de envolver-se nessas questões. Aliado a isso, a Constituição Federal traz o princípio da responsabilidade compartilhada entre Estado, família e sociedade, para cuidar da população infanto-juvenil, o qual reforça o dever das/os educadoras/es de estarem atentos/as a esse aspecto. Portanto, cada vez mais, se faz fundamental a parceria com a escola para perceber a existência de vítimas de crime sexual.

Isso porque essas passam boa parte do seu dia nesse espaço, e a literatura das áreas de Psicologia e Educação tem exposto vários indicadores no comportamento das crianças e adolescentes que podem mostrar que essas/es sofrem/ram algum tipo de vitimização sexual. De forma específica, a função das/es educadoras/es aqui deve ser a de atentar para a existência desses indicadores e fazer as denúncias ao Conselho Tutelar, que é o órgão responsável pelo Sistema de Proteção das Crianças e Adolescentes. Sobretudo nos casos de abuso sexual,

> [...] tendo consciência de que toda criança é vulnerável ao abuso sexual, de que este é um fenômeno social que envolve medo, vergonha e culpa e de que geralmente está envolto no famoso pacto do silêncio, cabe a todas as pessoas, que, de uma forma ou de outra, se relacionam com crianças e adolescentes, terem o compromisso de denunciar os órgãos competentes, em especial ao Conselho Tutelar, todo caso confirmado ou em suspeita (JERÔNIMO, 2002, p.7).

Assim, é necessário que a/o educador/a esteja inserido em programas de capacitação voltados à educação sexual, visando: cumprir as novas diretrizes do PCN sobre a discussão transversal da sexualidade na escola e desnudar os paradigmas de gênero presentes no discurso oficial, seja expresso no legislativo, executivo ou judiciário, que acabam influenciando as práticas educacionais nesse campo.

É importante lembrar que algumas condutas sexuais consideradas "impróprias" pelas legislações modernas, já foram amplamente aceitas como "normais" em outros períodos da história da humanidade, como é o caso da relação sexual entre pai e filha, por exemplo. Isso indica que a normatização do sexo pelo Estado se modifica de acordo com o tempo e o pensamento que domina o espaço político de uma sociedade em determinada época (NUCCI, 2009).

A forma de o Direito ver os papéis dos homens e mulheres reflete-se no discurso legislativo e judiciário e serve como indicativo para identificar, em outras áreas, condutas consideradas inadequadas nesse tempo e espaço.

Nesse sentido, as questões de gênero ganham relevância dentro do processo de capacitação da/o educador/a para a educação sexual, pois a lei que pré-define papéis e condutas para os campos do masculino e feminino, de certa forma, direciona o olhar da/o professor/a, muitas vezes levando-a/o a definir comportamentos que espera dos meninos e meninas no ambiente escolar. O que se leva em consideração aqui é que a escola está inserida numa sociedade, em muitos aspectos, ainda fundamentada no modelo patriarcalista de definições de papéis, o qual influencia a elaboração de leis, as atitudes das/os educadoras/es e outras áreas sociais:

> Ainda que não haja nenhuma tentativa, por parte das vítimas potenciais, de trilhar caminhos diversos do prescrito pelas normas sociais, a execução do projeto de dominação – exploração da categoria social homens exige que sua capacidade seja auxiliada pela violência. Com efeito, a ideologia de gênero é insuficiente para garantir a obediência das vítimas potenciais diante dos ditames do patriarca, tendo este necessidade de fazer uso da violência. Nada impede, embora seja inusitado, que uma mulher pratique violência contra seu marido/companheiro/namorado. As mulheres como categoria social não têm, contudo, um projeto de dominação-exploração dos homens. Isso faz uma gigantesca diferença (SAFFIOTI, 2001, p.115).

A perpetuação de traços do modelo patriarcal no meio social trouxe como conseqüência uma associação da violência à figura do homem. Como exemplo da influência do paradigma da dominação masculina, é possível citar a própria legislação penal brasileira, que até a reforma legal de 2009, descrevia a maior parte dos crimes sexuais como possíveis de serem cometidos por homens, somente. (NUCCI, 2009)

Portanto, as mudanças na legislação são resultado das reivindicações no sentido de superar o modelo patriarcal e efetivar, em diversas áreas, como a Educação e o Direito, as ações afirmativas de igualdade de gênero.

É possível afirmar que as áreas se comunicam, influenciando-se mutuamente e, sobretudo a legislação, que se constitui na regulação de comportamentos sociais, é capaz de influenciar a prática de diversos outros setores da sociedade. Na área da sexualidade, as mudanças acabam influenciando idéias sobre o que seria "normal" dentro do comportamento sexual.

O discurso legal sobre a sexualidade vem sendo discutido na modernidade desde há muito tempo. Foucault, em sua trilogia sobre a *História da Sexualidade* (1988), já havia se dedicado a explicar a preocupação do Estado com a normalização das condutas, inclusive da sexualidade, no contexto do controle dos corpos pela política. Além disso, a influência da religião no estabelecimento de padrões de comportamento na sociedade parece ter influenciado, durante séculos, a elaboração de leis relacionadas ao sexo, motivo pelo qual, em muitos momentos, a legislação reproduz o discurso repressivo e sexista da Igreja em relação à sexualidade.

Destacamos que até 2009, a parte do Código Penal Brasileiro que tratava da normatização dos crimes sexuais levava o título de "Crimes Contra os Costumes", inspirada numa evidente demarcação de papéis do homem e da mulher dentro da sociedade. Os "costumes" protegidos pelo Código eram aqueles considerados apropriados pela/o legislador/a, mas, além disso, a forma como o homem e a mulher foram colocados dentro da legislação, faz emergir um estereótipo de mulher vulnerável e fraca em relação à suposta prevalência do masculino sobre o feminino, em diversos aspectos biológicos e sociais.

Recentemente, com a lei 12015/2009, a legislação penal brasileira tentou adequar-se aos padrões legislativos pautados na dignidade da pessoa humana (NUCCI, 2009), que estabelece, entre outras coisas, a afirmação das igualdades, inclusive a de gênero, em quaisquer âmbitos da sociedade. (SARLET, 2009). Nesse sentido, é importante, entre os/as educadores/as, reflexões acerca dos movimentos da normatização oficial em relação à sexualidade, uma vez que esses discursos tanto permeiam as práticas educacionais, quanto direcionam as ações positivas dos/as educadores/as no sentido da discriminação, não discriminação e percepções sobre a violência sexual.

Portanto, a instituição escola, enquanto lugar privilegiado do saber científico, necessita tornar-se um espaço de debates, ampliando o que entende ou pratica, em ações ditas educativas, sobre a questão de gênero. O conceito sobre este tema amplia-se, pois ele

> [...] privilegia, exatamente, o exame dos processos dessas distinções – biológicas, comportamentais ou psíquicas – percebidas entre homens e mulheres; por isso, ele nos afasta de abordagens que tendem a focalizar apenas papéis e funções de mulheres para aproximar-nos de abordagens muito amplas, que nos levam a considerar que as próprias instituições, os símbolos, as normas, os conhecimentos, as leis e políticas de uma sociedade são constituídas e atravessadas por representações e pressupostos de feminino e masculino e, ao mesmo tempo, produzem ou ressignificam essas representações. (MEYER, 2008, p.16)

A escola pode deixar de ser um espaço de opressão e repressão na questão da sexualidade, para se tornar um ambiente efetivamente seguro, livre e educativo para todas as pessoas. Não é mais possível, hoje, que as questões relativas à sexualidade passem despercebidas ou que sejam tratadas com deboche, indignação moral, como também perpetuadora e conivente com a violência sexual, tanto simbólica quanto física.

O conhecimento, o debate, o espaço para o pensar, para compreender os processos de representações de gênero, imbricados nas questões de gênero e da violência sexual, que aparecem nos discursos oficiais, são importantes às/aos profissionais da educação, para que possam assim prevenir ou minimizar as prováveis seqüelas às pessoas que sofrem seqüelas advindas da discriminação de gênero, da violência e repressão sexual.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, Helena. Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Revista Estudos Feministas.** Vol. 9, n.2, Florianópolis, 2001, p.575-585.

ANGIER, Natalie. **Mulher**: uma geografia íntima. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

BRUHNS, Heloisa Turini (org.). **Conversando sobre o corpo**. 5.ed. Campinas: Papirus, 1994.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam – sobre os limites discursivos do "sexo". *In:* LOURO, Guacira Lopes (org.) **O corpo educado** – Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p.153-172.

FELIPE, Jane. Erotização dos corpos infantis. In: LOURO, Guacira Lopes, FELIPE, Jane, GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, gênero e sexualidade:** um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p.53-65.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 1**: a vontade de saber. 1.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

HEILBORN, Maria Luiza. Construção de si, gênero e sexualidade. *In*: _____ . **Sexualidade**: o olhar das ciências sociais. Rio de Janeiro: Zahar, 1999. p.40-58.

JERÔNIMO, Rosa Nadir Teixeira. Abuso Sexual contra crianças e adolescentes: a face mais cruel da violência. Tubarão: **Episteme**, n. 26/27, 2002, p.7-20.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero se sexualidade – "o normal", o "diferente" e o "excêntrico". *In*: LOURO, Guacira Lopes, FELIPE, Jane, GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, gênero e sexualidade:** um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p.41-52.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. *In*: LOURO, Guacira Lopes, FELIPE, Jane, GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, gênero e sexualidade:** um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p.09-27.

MEYER, Dagmar Estermann. Corpo, violência e educação: uma abordagem preliminar. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.). **Diversidade sexual na educação:** problematização sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Continuada, alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009, p. 213-233.

NUCCI, Guilherme de Souza. **Crimes contra a dignidade sexual. Comentários à Lei 12.015, de 7 de agosto de 2009**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2009.

SAFFIOTI, H. I. B. Contribuições Feministas para o estudo de violência de gênero. **Cadernos Pagu**. n. 16, Campinas, 2001, p.115-136.

SARLET, Ingo Wolfgang. **Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2009.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade,** vol. 20, n. 2, jul.-dez. Porto Alegre [s.e], 1995, p.71-100.

EDUCAÇÃO, SAÚDE E SEXUALIDADE: REVELAÇÕES DA INSERÇÃO DO PROJETO SAÚDE E PREVENÇÃO NAS ESCOLAS EM ARACAJU/SE

SANTOS, Luciano Rodrigues dos [(1)]

Eixo Temático: Gênero e sexualidade nas práticas escolares.

Resumo: A presente pesquisa teve como objetivo geral analisar as concepções/contradições dos coordenadores/facilitadores e docentes envolvidos com a implementação do Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas (SPE) que é conduzido pelos Ministérios da Educação e da Saúde no Município de Aracaju/SE. O estudo compreendeu a abordagem histórico-crítica. A metodologia recaiu sobre o Estudo de Caso e do enfoque qualitativo, privilegiando no processo de coleta de dados, as entrevistas semi-estruturadas. Concluiu-se que o SPE possui problemas, devido a redução de carga horária para formação continuada; rejeição dos (as) demais docentes das Escolas Públicas que implementaram o SPE; falta de participação dos profissionais da saúde; descaso da gestão escolar; falta de carga horária na jornada de trabalho docente; e a falta de ações para os alunos com necessidades educacionais especiais.

Palavras- chave: Educação. Sexualidade Humana. Políticas Públicas.

Abstract: This research was to analyze the general conceptions/contradictions of coordinators/facilitators and teachers involved with the implementation of the Project Health and Prevention in Schools (HPS) that is conducted by the Ministries of Education and Health in the city of Aracaju/SE. The study understood the historical-critical approach. The methodology was on the Case Study and the qualitative approach, focusing on the process of data collection, semi-structured interviews. It was concluded that the HPS has problems, due to reduced work load for continuing training; rejection of (the) other teachers of Public Schools that implemented the HPS; lack of involvement of health professionals; neglect of school management; lack of hours in the workday lecturer; and the lack of actions for pupils with special educational needs.

Keys words: Education. Human Sexuality. Public Policies.

O presente artigo é resultante da dissertação de mestrado defendida no ano letivo de 2011, que teve como objetivo geral analisar as concepções/contradições dos (as) coordenadores/facilitadores (as) e professores (as) envolvidos (as) com a implementação do Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas (SPE), o qual é fomentado enquanto política pública educacional pelos Ministérios da Educação e da Saúde, desde o ano de 2003, em todo Brasil,

[(1)] Mestre pelo Núcleo de Pós-Graduação em Educação (NPGED) da Universidade Federal de Sergipe (UFS), sob a orientação da Profª. Drª. Maria Helena Santana Cruz; Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Sexualidades – GEPSEX/UFS e do Grupo de Estudos em Educação, Formação, Processo de Trabalho e Relações de Gênero e Professor de Educação Física da rede pública estadual de ensino de Sergipe. E-mail: lucianorod@bol.com.br

e que tem como objetivo central a promoção da saúde sexual e da saúde reprodutiva, visando a reduzir a vulnerabilidade de adolescentes e jovens às doenças sexualmente transmissíveis, à infecção pelo HIV, à aids e à gravidez não-planejada, por meio do desenvolvimento articulado de ações no âmbito das escolas e das unidades básicas de saúde.

Dessa forma, antecipou-se a hipótese de que a implementação do SPE em Aracaju/SE apresentava dificuldades em relação a concretização total dos objetivos propostos em seu bojo. Na operacionalização desta pesquisa, compreendeu-se que a análise da relação entre educação, saúde e sexualidade permitia a interlocução com a abordagem histórico-crítica e conseqüentemente, com a inserção em 2004, do SPE em Aracaju, capital do Estado de Sergipe. A opção metodológica da pesquisa recaiu sobre o Estudo de Caso e do enfoque qualitativo. Quanto ao processo de coleta de dados, além da utilização de fontes bibliográficas, questionários com perguntas abertas e fechadas e documentos oficiais (LDBEN, Leis, Decretos, Portarias, Ofícios, Relatórios, Apostilas, Diretrizes para implementação do projeto e Guia para a formação de profissionais de saúde e de educação), foram privilegiadas as entrevistas semi-estruturadas. Todavia, procurou-se preservar o anonimato dos respondentes.

Definiu-se 04 (quatro) Unidades Públicas de Ensino das redes estadual e municipal, e conseqüentemente 04 (quatro) professoras que atualmente desenvolvem o Projeto SPE na cidade de Aracaju/SE, sendo 02 (duas) para cada rede pública de ensino, também foi convidado os (as) 02 (dois/duas) coordenadores/facilitadores (as) do SPE, 01 (um/uma) para cada rede pública de ensino para participarem das entrevistas.

Na análise dos dados foi priorizado, conforme Bardin (1991), o método de análise do conteúdo, para o estudo das motivações, atitudes, valores, crenças, tendências e, acrescentando-se, para o desvendar das ideologias que podem existir nos dispositivos legais, princípios, diretrizes etc., que, à simples vista, não se apresentam com a devida clareza. Por outro lado, o método de análise de conteúdo, em alguns casos, pode servir de auxiliar para instrumento de pesquisa de maior profundidade e complexidade, como o é, por exemplo, o método dialético. Já a interpretação dos conteúdos da pesquisa teve como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos. Mas nos estudos de caso não se pode falar num esquema rígido de análise e interpretação. Após a transcrição dos relatos das professoras e dos

(as) coordenadores/facilitadores (as), foram realizadas as análises qualitativas, que resultaram em categorias a partir de cada aspecto focalizado nas entrevistas, onde os conteúdos tiveram como critérios nas respostas das professoras, seus pontos de convergência, divergência e isolados (diferente das demais relatadas), em seguida, os mesmos critérios foram usados para as respostas dos (as) coordenadores/facilitadores (as) e finalizou-se agrupando as respostas dadas pelas professoras e pelos (as) coordenadores/facilitadores (as) procurando estabelecer os pontos de convergência, divergência e isolados entre eles (as).

Mediante os objetivos específicos traçados na pesquisa, ***primeiramente*** buscou-se identificar as principais instituições que controlavam (e controlam) socialmente a sexualidade humana na sociedade brasileira, as quais podem ser representadas principalmente pela interlocução entre Igreja Católica e as Ciências Médicas, todavia, foi necessário enveredar pela história no intuito de encontrar fatos históricos que permitissem compreender como veio se dando as relações entre as áreas da educação, saúde, sexualidade e educação sexual no contexto sócio-político-econômico-cultural.

Nessa relação entre as áreas da educação, saúde, sexualidade e educação sexual no contexto sócio-político-econômico-cultural, considerou-se que o corpo humano e sua sexualidade no Brasil, foi (e é) proposto, controlado e normatizado, principalmente, pelos médico-higienistas e padres católicos, além do apoio que teve (e tem) dos magistrados, no intuito de conduzir a sociedade para a formação da castidade das crianças e dos adolescentes, isso tudo, em virtude das mazelas sociais, e especialmente nesse caso, dos sexuais que vinha (e vem) sofrendo, mas para tal feito, que perpassava (e perpassa) a nação brasileira, desde a implementação do regime republicano, era (e continua sendo) necessária a participação efetiva e direta das famílias nessa ação para resolver a situação de calamidade pública no país.

Vale ressaltar, que o discurso empregado pelos médico-higienistas e padres católicos nessa empreitada, foi (e é) o de mostrar alternativas através do discurso da dualidade *pecado/doença/desvio* e *cura/saúde/norma* para conseguir obter êxito na sociedade brasileira, no que diz respeito ao controle do corpo humano e sua sexualidade. Mas, tal atitude empregada pelas Religiões (Igreja Católica) e as Ciências Médicas nesse caso, também pode caracterizar o poder de persuasão que elas possuíam (e possuem) em nosso cotidiano, tornando o indivíduo inicialmente inseguro no que tange ao seu comportamento no dia a dia em relação a sua prática sexual e sua possível vulnerabilidade, além do que ele pode ser um

disseminador de doenças na sociedade por essa prática, para posteriormente incutir nesse mesmo indivíduo, um comportamento "*viável* e *seguro*" segundo as suas diretrizes "*cientificamente comprovadas*". Ao mesmo tempo, notou-se que o que se diz ser científico pelas Ciências Médicas e as Religiões (Igreja Católica), nem sempre foi (e é) um estudo científico, principalmente quando se abordava (e aborda) as questões da sexualidade e sim, procuravam (e procuram) um novo *arranjo social* para manter a ordem vigente.

O que se pode afirmar, é que o uso do discurso da dualidade *pecado/doença/desvio* e *cura/saúde/norma*, empregado principalmente pelas Religiões (Igreja Católica) e as Ciências Médicas, é o discurso da classe hegemônica e dominante nesse país, pois através dele seus interesses são alcançados e com isso, se mantém a perpetuação e reprodução do comportamento dos indivíduos separadamente pelos seus corpos e suas sexualidades na sociedade brasileira.

Em ***segundo lugar***, buscou-se compreender de forma específica as mudanças e/ou transformações ocorridas nas políticas públicas da educação, saúde, sexualidade e principalmente, na educação sexual inserida no ensino fundamental da educação básica no Brasil, tendo em vista, os proponentes da implementação do Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas terem como alvo para sua inserção as Unidades Públicas de Ensino da educação básica de todo país e por esse aspecto, tornou-se necessário entender como a educação sexual apregoada pelos padres da Igreja Católica e médico-higienistas no final do século XIX, veio se adaptando no século XX e início do século XXI, no contexto educacional brasileiro, tomando como ponto norteador para sua análise, a *cultura escolar*.

A cultura escolar no ensino fundamental para essa pesquisa, focou-se especificamente, na arquitetura escolar, nos programas de ensino e na formação docente no Brasil e a sua relação com a educação sexual apregoada pela Igreja Católica e as Ciências Médicas, com isso, percebeu-se que as áreas da educação, saúde e sexualidade estão em completo imbricamento, como também, possuem semelhanças em seus discursos e práticas no que diz respeito à perpetuação e reprodução das desigualdades sexuais entre os indivíduos no ensino primário (atualmente ensino fundamental) e o mais interessante disso tudo, é que são reforçadas e legitimadas pelas políticas públicas em âmbito nacional.

Dessa forma, constatou-se também que os médico-higienistas realmente se legitimaram no campo educacional brasileiro, principalmente, quando tiveram apoio de outros profissionais, como os padres católicos, magistrados, políticos, engenheiros, arquitetos e professores e, entre tantas outras contribuições que o consolidasse nesse campo, teve a construção dos grupos escolares.

Porém, quando se analisa a cultura escolar dos grupos escolares, símbolos da escola primária e relaciona com a educação sexual que era confiada e reservada à família, constata-se que os *projetos arquitetônicos*; os programas de ensino, especificamente, as disciplinas *Trabalhos Manuais* e *Educação Física* e a *condição sexual* dos (as) professores (as) foram muito bem planejados para conseguir contemplar essa "ação pedagógica", que aparentemente era antagônica, que foi de levar para o âmbito escolar a educação sexual que era apregoada no lar.

Nesse sentido, afirma-se que a cultura escolar no ensino primário (atualmente ensino fundamental) era (e é) permeada por duas finalidades bem demarcadas, sendo a primeira para atender aos preceitos pedagógicos e higiênicos (saúde), e a segunda para separar e moralizar os sexos, nitidamente expostas e "carimbadas" nos edifícios (*nas arquiteturas*) escolares, nas disciplinas *Trabalhos Manuais* (atualmente extinta) e *Educação Física*, além da *condição sexual* dos (as) professores (as), contudo, essa segunda finalidade, especificamente, foi (e é) muito útil e contribuiu enormemente para a consolidação da educação sexual dada pela família no lar dentro da escola, porque de maneira *discreta* ela foi se constituindo na cultura escolar como parte integrante do "currículo invisível ou silencioso", fazendo com que os alunos e alunas se conformassem melhor com as condições e papéis que lhe eram atribuídos dentro e fora da escola, tornando-se assim, num eficiente modelo e espaço/lugar de coerção e controle das vontades dos educandos, pois sem que eles percebessem, os mesmos estavam sendo moldados, não pelas "mãos" dos (as) professores (as) diretamente, mas pela situação imposta a eles, além do que, os (as) professores (as) inicialmente eram proibidos (as) de pronunciarem qualquer assunto que fosse relacionado a sexo em sala de aula, incutindo assim, que em qualquer ambiente social, como é a escola, vai existir um lugar pertinente somente para os homens e outro para as mulheres.

Dessa forma, em ***terceiro lugar*** contextualizou-se inicialmente as políticas públicas educacionais de maneira geral, por meio dos programas e ações que estão sendo implantados

e/ou implementados pelas Secretarias pertencentes ao Ministério da Educação (MEC) em todo Brasil, os quais são de grande relevância para sociedade brasileira e procuram minimizar as desigualdades sociais, econômicas e regionais, como também, a discriminação e o preconceito, entre elas, pode-se destacar a do analfabetismo, a étnico-racial, a sexualidade humana, o gênero e a da pessoa com deficiência, através de iniciativas dentro das Unidades Públicas Escolares da educação básica, porém, diversos deles se apresentam desarticulados, ao mesmo tempo em que, recebem recursos financeiros por meio de impostos pagos pelos contribuintes, mas, pouco se discute como foi feito a aplicação desses recursos e os motivos que dificultam alcançar os seus objetivos e metas propostos para educação básica e conseqüentemente, para sociedade brasileira.

De acordo com essa situação apresentada, a respeito dos programas e ações que vem sendo implantados e/ou implementados pelas Secretarias do MEC nas Unidades Públicas Escolares da educação básica em todo Brasil, procurou-se especificamente conhecer de fato os possíveis desafios doravante enfrentados pelos sujeitos que resolveram implementar o SPE nas escolas públicas estadual e municipal de ensino de Aracaju/SE, tendo como referência as análises anteriores até o presente momento, constatando que no Brasil, as políticas públicas voltadas para sexualidade humana e gênero possuem *sutilmente* seus discursos pautado no sexo biológico ("natural/instintivo") e conseqüentemente na perpetuação da separação entre homens e mulheres, além de serem constantemente influenciadas principalmente pela Igreja Católica e as Ciências Médicas (considerada "neutra") no decorrer da nossa história, ademais negam qualquer ação individual ou coletiva que se proponha abordar a temática sexualidade humana de maneira clara e verdadeira, tanto no âmbito familiar quanto no âmbito escolar, mesmo após a implantação dos PCN's.

Quando se adentra pelo histórico do Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas (SPE), é válido salientar que o mesmo é resultante do "Projeto Escolas", criado em 1995, pelo Ministério da Saúde e o Ministério da Educação, os quais têm reunido esforços para que os temas em saúde sexual e saúde reprodutiva sejam trabalhados nas escolas. E mediante a trajetória de implementação do SPE em todo Brasil, o município de Aracaju, capital do Estado de Sergipe, não foge a regra dessa implementação, pois desde o ano de 2001, já fazia parte desse contexto.

Porém, no ano de 2004, após a reformulação do "Projeto Escola DST/AIDS", no ano de 2003, que resultou na criação do Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas, o município de Aracaju, também sofreu uma reestruturação e foi necessário apenas 03 (três) Unidades Públicas de Ensino como piloto dessa nova proposta para a cidade de Aracaju, sendo 01 (uma) da rede pública municipal de ensino e 02 (duas) da rede pública estadual de ensino, pois o projeto não mais ficaria restrito somente as discussões das DST/AIDS, e sim, acrescentaria novas abordagens como a homossexualidade, gênero e diversidade, violência doméstica e abuso sexual, a sexualidade na vida das pessoas com deficiência, direitos (humanos, sexuais e reprodutivos) e desenvolvimento da sexualidade.

Entretanto, na atual conjuntura da implementação do SPE nas Unidades Públicas de Ensino das redes estadual e municipal, buscou-se em ***quarto lugar***, conhecer as atividades desempenhas pelos (as) 02 (dois/duas) Coordenadores/Facilitadores (as) do SPE, sendo 01 (um/uma) pela rede pública estadual de ensino e o outro (a) pela rede pública municipal de ensino, no que se refere à formação continuada e compreender melhor como se efetiva e repercute no âmbito das Unidades Públicas de Ensino por meio de suas experiências vividas com a implementação do SPE no Município de Aracaju/SE.

O que se pôde notar mediante as entrevistas realizadas com os Coordenadores/Facilitadores do SPE em Aracaju/SE, é que apesar de tentarem por meio das formações que promovem para os (as) professores (as) das Unidades Públicas de Ensino da educação básica de Aracaju/SE em ampliar o enfoque da sexualidade humana historicamente vinculada às questões biológicas e reprodutivas, reconhecem a presença de alguns entraves para atingir plenamente os seus objetivos propostos, como: a rejeição em discutir as temáticas sexualidade e gênero nas escolas; a insignificante utilização dos livros *on-line*; a pequena participação dos profissionais da saúde na disseminação do projeto nas escolas envolvidas; e quando os profissionais da saúde abordam os temas do projeto se restringem meramente as questões bio-fisiológicas-sexuais. Para isso, precisou-se constatar se esses entraves também estão presentes na prática cotidiana das professoras que lecionam no ensino fundamental do 6º ao 9º ano e que implementaram o SPE nas Unidades Públicas de Ensino de Aracaju/SE, considerado este o campo empírico da pesquisa.

Vale ressaltar, que mediante as ações desenvolvidas pelos (as) Coordenadores/Facilitadores (as) do SPE, percebeu-se em ***quinto lugar***, os seus esforços em

implementar cada vez mais esse projeto nas Unidades de Ensino das redes públicas estadual e municipal da educação básica de Aracaju/SE, e constatou-se esse crescimento em relação ao ano de 2004, pois no ano letivo de 2010, a cidade de Aracaju/SE já possuía um total de 28 (vinte e oito) Unidades de Ensino envolvidas com o SPE, sendo 13 (treze) pela rede pública estadual de ensino e 15 (quinze) pela rede pública municipal de ensino.

Em ***sexto lugar***, notou-se diante dos relatos expostos pelas *Professoras* e pelo *Coordenador/Facilitador* ***1e*** participantes da pesquisa, mediante as suas concepções, que as questões bio-fisiológicas-sexuais atreladas aos estereótipos de gênero masculino e feminino ainda são fatores preponderantes para os (as) professores (as) atuarem na discussão de temáticas relacionadas a sexualidade humana e o gênero no âmbito escolar, ocorrendo assim, no afastamento dos professores (homens) de tal incumbência e sendo "respaldado" pelas professoras (mulheres) essa atitude, com isso, elas acabam assumindo a responsabilidade pela *educação em sexualidade* dentro das mesmas, por outro lado, demonstram a forte influência que ainda recebem das principais instituições mantenedoras e controladoras dos estereótipos sexuais dos indivíduos na sociedade brasileira, que são a Igreja Católica e as Ciências Médicas.

Ademais, constatou-se nos depoimentos das professoras que atuam principalmente no ensino fundamental do 6º ao 9º ano, implementando o SPE nas Unidades Públicas de Ensino das redes estadual e municipal de Aracaju/SE, afirmando que existe rejeição por parte dos (as) alunos (as) e por parte dos (as) professores (as) em relação aos conteúdos programáticos do SPE que trazem em seu bojo discussões polêmicas, repletas de tabus, preconceito e discriminação, como por exemplo, a sexualidade, a homossexualidade, o gênero e o aborto, por outro lado, consideram que os temas relacionados às DST/aids e gravidez na adolescência já são suficientes para entender o contexto da sexualidade humana, o que para França e Calsa (2011, p. 05-06), "[...] a desconstrução desse discurso constituído primariamente pela linguagem médica e marcado pela autoridade da produção do conhecimento científico é complexa. Ainda hoje, as formulações com base em uma matriz biológica são consideradas, pela maior parte das pessoas, como imutáveis".

De acordo com Nunes (2011, p. 08), "[...] noções de biologia, anatomia humana, comparações entre reprodução animal e o fenômeno humano de nascer são desencontros de uma mentalidade fria e cartorial, retrato de uma sociedade deserotizada [...]". O que corrobora

com as análises anteriores, quando se percebe que o discurso da dualidade *pecado/doença/desvio* e *cura/saúde/norma*, empregado principalmente pelas Religiões (Igreja Católica) e as Ciências Médicas, ainda permanecem controlando o corpo humano e sua sexualidade na sociedade brasileira.

Entretanto, quando se procurou conhecer através dos relatos das professoras participantes da pesquisa, como elas desenvolvem as temáticas sexualidade humana e gênero notou-se que apresentam dificuldades ou silenciam perante a inserção dessas discussões no âmbito das Unidades Públicas de Ensino das redes estadual e municipal de Aracaju/SE, ocasionadas também, pela formação continuada muito "resumida ou curta" e pela falta de participação dos demais segmentos das suas comunidades escolares nas discussões que envolvem as temáticas do SPE.

E por fim, em ***sétimo lugar***, resolveu-se elencar e tornar visível os aspectos positivos e negativos mediante as concepções dos (as) Coordenadores/Facilitadores (as) do SPE e das Professoras por meio de suas experiências vividas com a implementação do SPE nas Unidades Públicas de Ensino das redes estadual e municipal de Aracaju/SE.

Dessa forma, se percebeu nas concepções tanto dos *Coordenadores/Facilitadores do SPE* quanto das *Professoras* participantes da pesquisa, segundo seus depoimentos, o principal aspecto positivo a ser destacado está em levar a discussão das temáticas que envolvem o SPE para dentro das Unidades Públicas de Ensino, uma vez que, a aceitação por parte dos (as) alunos (as) é muito grande e com isso, conseguir dirimir alguns problemas de ordem sexual no âmbito escolar.

Entretanto, quanto aos aspectos negativos da implementação do SPE nas Unidades Públicas de Ensino das redes estadual e municipal de Aracaju/SE, foram relatados vários pontos considerados como entraves para sua permanência no âmbito escolar, tanto pelos Coordenadores/Facilitadores do SPE quanto pelas Professoras participantes da pesquisa, porém, selecionou-se 05 (cinco) pontos que merecem destaque nessa pesquisa, como: *gestão escolar; participação docente; carga horária; participação dos (as) alunos (as) com necessidades educacionais especiais; e parceria dos profissionais da saúde.*

Portanto, concluiu-se que a conjuntura do Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas (SPE), implementado nas Unidades Públicas de Ensino das redes estadual e municipal em Aracaju/SE, necessita de reformulações urgentes, principalmente, quando se constata que realmente os objetivos propostos pelo projeto não estão sendo alcançados totalmente, devido a formação continuada oferecida ter a carga horária muito reduzida; a falta de participação dos profissionais da saúde; a falta de carga horária disponível tanto para a formação continuada quanto para a implementação do SPE; o descaso da gestão escolar em colaborar na implementação do SPE; a rejeição dos (as) demais professores (as) das Unidades Públicas de Ensino que implementaram o SPE; e a falta de ações direcionadas para os (as) alunos (as) com necessidades educacionais especiais.

Ademais, foi de fundamental importância compreender atualmente quais são as repercussões do Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas, e especificamente, no município de Aracaju/SE, pois se pode defini-lo como um instrumento disseminador de novos comportamentos sexuais em âmbito nacional, tendo como seus principais responsáveis e propagadores por ele, os profissionais da educação e da saúde, além de também fazer uso do discurso da dualidade *pecado/doença/desvio* e *cura/saúde/norma* para o controle sexual dos indivíduos, como sendo suas principais necessidades de implementação no país, evitando assim, por outro lado, de contribuir de fato com as transformações dentro e fora do âmbito escolar, para tornar os indivíduos em verdadeiros cidadãos conscientes do seu papel sexual na sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições, 70, 1991.

FRANÇA, Fabiane Freire; CALSA, Geiva Carolina. **As contribuições dos estudos de gênero e sexualidade no cotidiano escolar dos docentes**. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST40/Franca-Calsa_40.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2011.

NUNES, César Aparecido. **Dialética da sexualidade e educação sexual no Brasil**. Disponível em: < http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1329/1138>. Acesso em: 24 abr. 2011.

ENTRETECENDO EXPERIÊNCIAS: A TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS E PROFESSORES NO CURSO GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA - GDE

SILVA, Luciene Aparecida[1]
ALVARENGA, Carolina Faria

Eixo Temático: Gênero e sexualidade nas práticas escolares

Resumo: Este trabalho analisa os diálogos nas temáticas das diversidades, de cursistas do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu*, em Gênero e Diversidade na Escola – GDE, oferecido pela UFLA/UAB, na modalidade a distância. Analisamos as postagens nos fóruns de discussão de uma das turmas de um polo de apoio presencial e problematizamos as postagens selecionadas, com foco na apropriação conceitual sobre as temáticas do curso. Nessa trajetória, questionamo-nos se as/os cursistas estão assumindo responsabilidades como educadoras e educadores para desconstruírem "verdades" que perpassam preconceitos. Estão culpabilizando outras instituições e pessoas que as representam? Estão assumindo o referencial teórico e compreendendo que a desconstrução de preconceitos perpassa a ética e a política? Percebe-se, nesse percurso, o constante desafio de desconstruir "verdades" para que a prática pedagógica no cotidiano das instituições educativas possa ser transformada. A partir dessa concepção de Larrosa (1999, p. 181), "na formação existe, às vezes, tensão, destruição, negação. Por isso, só são formativas as experiências em que se faz a prova da própria identidade", o curso GDE propõe o desafio de questionar as concepções das professoras e professoras sobre as temáticas de gênero e diversidade. Ao analisá-las, percebemos quantas possibilidades e, ao mesmo tempo, quantos desafios temos ainda no processo de formação continuada.

Palavras-chave: Gênero, sexualidades, formação docente

Abstract: This paper analyzes the dialogues in the themes of diversities, among participants in the Post-Graduate Course (lato sensu), on Gender and Diversity in the School – GDE, provided by UFLA/UAB, in the mode of remote education. I analyzed the posts in the discussion forums of one class in a point for on-site support and I problematized the selected posts, focusing on how concepts utilized in the course were understood by participants. Along the way, I have questioned whether course participants are taking responsibilities as both male and female educators to de-construct "truths" that permeate their prejudices. Are they blaming other institutions and persons who represent them? Are they taking the theoretical references and do they comprehend that de-constructing prejudices involves ethics and politics? Walking through this path, I have noticed the constant challenge of de-constructing "truths" so that pedagogical practice in the everyday life of teaching institutions can be changed. Based on this perception from Larrosa (1999, p. 181), "in education there is, sometime, tension, destruction, denial. As a result, only the experiences in which we test our own identities are really formative", the GDE course proposes the challenge of questioning the conceptions by teachers, both male and female, about gender and diversity. By analyzing them, I have

[1] Instituição de origem das autoras: Universidade Federal de Lavras - UFLA

realized a number of possibilities and, at the same time, a number of challenges that we are to undergo when it comes to ongoing teacher education.

Key words: Gender, sexualities, teacher education

O texto em tela visa problematizar os diálogos nas temáticas da diversidade empreendidos no curso de Pós-Graduação em Gênero e Diversidade na Escola (GDE), oferecido pela UFLA/UAB, na modalidade a distância. Os/as participantes são professoras e professores das redes públicas de Minas Gerais e, a partir da discussão sobre diversidade e, de forma mais específica, gênero, sexualidade e orientação sexual e relações étnico-raciais, nosso desafio é propiciar reflexões que possibilitem a construção de metodologias para a desconstrução de preconceitos que normatizam, normalizam e naturalizam desigualdades no cotidiano das escolas.

Com o foco na apropriação do referencial teórico e, consequentemente, no repensar das práticas cotidianas que envolvem as temáticas do curso, a partir da experiência de uma turma em um dos polos de apoio presencial, analisamos algumas postagens nos fóruns de discussão, desde o início do curso, em agosto de 2010.

A turma analisada se compõe em sua maioria de mulheres, professoras (educação infantil, ensino fundamental e médio e EJA), graduadas em Letras, História, Pedagogia, Normal Superior e Ciências Sociais. Os homens, minoria neste grupo, são professores do Ensino Fundamental II e Médio e EJA, formados em Ciências Sociais, Filosofia e Letras.

Ao analisarmos as razões para a escolha do curso, percebemos que variam desde a trajetória de militância em movimentos sociais – *"iniciei minha atuação profissional, atuando no Educafro, filosofia do frei David"*, afirma José[2], passam pela identificação com uma das temáticas – *"(...) sofri muita discriminação por ser gorda, acho que isso me motivou, de certa forma é uma diversidade (...)*", como nos relata Jane, ou até mesmo por amizades que provocaram simpatias – *"(...) tive um amigo gay. Ele me ensinou algumas coisas dessas lutas (...) o que sei ele me ensinou"*. Experiências que tocam, como nos ensina Larrosa (2002). Mas essa escolha pode ser também por questões práticas, como salienta Fernanda – *"precisava fazer uma especialização. O polo era mais próximo, não sabia exatamente o que seria discutido, mas hoje não me vejo fazendo outro curso"*.

Essa fala "*mas hoje não me vejo fazendo outro curso"* motivou-nos a refletir sobre a trajetória das professoras e professores no curso, por percebermos que, a cada disciplina, adensava-se a apropriação do referencial teórico e a prática pedagógica estava sendo

[2] Os nomes são fictícios.

repensada. “Uma experiência que acontecia” com o passar do tempo, remetendo, mais uma vez, às ideias de Larrosa (2002).

Inicialmente, as ansiedades das e dos cursistas, muitas/os ainda sem dominar as tecnologias, foram muito presentes, como alega Daniela: *“te confesso que não achei onde postar minha observação, estou aprendendo a mexer no computador”*. Essa mesma cursista desabafa, ainda nos momentos iniciais do curso, e possibilita uma reflexão sobre o caráter político do curso: “*acho difícil lidar com o ser humano e ainda estou assustada com tanta responsabilidade. Quero ajudar a melhorar minha cidade”*. Consideramos, portanto, que é um processo de aprendizado conjunto: ao mesmo tempo em que as e os cursistas se ambientam com o curso na modalidade a distância vão ampliando as possibilidades de desconstrução de gênero e diversidade.

Desafios da formação docente continuada: analisando os diálogos nos fóruns de discussão

O cotidiano escolar está submetido a leis, diretrizes, programas. Uma educação maior, como diria Sílvio Gallo (2007). E, apesar de alguns documentos oficiais referendarem a importância e urgência de se trabalhar as temáticas da diversidade, as professoras relatam alguns desafios: *“É muito difícil. A gente quer fazer um bom trabalho sobre gênero e educação sexual, mas vem a diretora e barra, vem a família e quer saber o que é isso. Eu coloco tudo no plano, mas é difícil. Então a gente para”*. Joana e Ivone contrapõem esse argumento: “*mas e as possibilidades de fazer diferente no cotidiano? Transgrida!”*.

A partir da ideia de Larrosa (1999) de que todo destino se inventa, sendo o próprio tempo elemento da dessemelhança, da distância e da diferença, buscamos, na primeira disciplina do curso, (re)visitar o ambiente escolar e as teorias da aprendizagem. Considerando que as identidades estão em movimento, asseguradas por uma linguagem também em movimento, nos questionamos: Há teorias de aprendizagem que reforçam preconceitos? Elas estão presentes como verdades absolutas? Quem inventou? Quando? Em nome de quem e de quê?

Os conteúdos precisam contemplar os saberes historicamente construídos, mas as metodologias perpassam a filosofia que norteou e norteia o processo de formação docente. Então, ao refletirmos sobre as teorias da aprendizagem, podemos problematizar: Qual o referencial teórico que norteia nossas práticas? Nas teorias tradicionais, medidas eram fundamentais; nas teorias estruturalistas, as estruturas sociais; e nas teorias pós-críticas,

questionamentos, problematizações: uma mesma situação poderá ser analisada de muitas e variadas formas (SILVA, 1999).

Então, questionamos: teremos concepções diferentes de aluna/o, dependendo do referencial teórico que assumimos? Ao estudarmos as teorias estamos refletindo o referencial teórico que norteia nossas ações: como trabalhamos? Quais metodologias escolhemos? Os currículos e os conhecimentos historicamente adquiridos precisam ser refletidos em uma intencionalidade para a educação que contemple direitos humanos e diversidade, possibilitando rodas de conversas e reflexões que perpassem pela construção coletiva de conhecimento e cidadania. Considerando as diversas culturas e sociedades, esse é o caminho que estamos percorrendo:

> *O processo educativo escolar é intencional e em nossa sociedade fator fundamental de inclusão. Assim, o repertório de conhecimentos historicamente construídos deve fazer parte do processo educativo e a abertura das possibilidades para novas construções a partir das realidades, dos desejos e das pesquisas discentes e docentes devem também fazer parte da rotina escolar. A partir dos estudos filosóficos em geral, compreendemos a importância da formação crítica do pensamento e devemos formar as pessoas nesta direção. Para além das/os autoras/es, a responsabilidade de construção de autonomias e a escolha dos referenciais com as quais vamos "iluminar" nossas práticas é imprescindível para o fazer pedagógico (Ila Maria Silva de Souza, professora formadora da disciplina Ambiente Escolar, GDE, 2010).*

Nessa trajetória de construção de conhecimentos e saberes, fomos desafiadas/os a dialogar sobre a educação em e para os direitos humanos, problematizando com quais olhares e tratamentos dispensados às diversidades. Estamos perpetuando a desigualdade? A diferença em si não gera desigualdade, mas a partir dos modos pelos quais os discursos se apropriam delas, podemos desqualificar e transformar a diferença em inferioridade. Nesse contexto, dialogamos sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, o Estatuto da Criança e do/a Adolescente, entre tantos outros documentos importantes, frutos de muitas lutas sociais, e os papéis da escola e da família na educação para valores e direitos humanos.

Os diálogos no fórum são momentos de problematização das concepções, muitas vezes carregadas de preconceitos, por exemplo, a culpabilização de famílias: *"O maior problema hoje são as famílias desestruturadas física e moralmente que não conseguem ensinar valores de referência e jogam toda a responsabilidade nas mãos da escola que não consegue aguentar esta sobrecarga"*. Famílias desestruturadas? Valores de referência? Quais as concepções de família e de valores estão por imbricadas nessa fala?

Muitas vezes, perpassamos sem perceber discursos que classificam, normatizam, normalizam, discriminam e excluem pessoas de acordo com a orientação sexual, raça/etnia, religião, cultura e, no caso, os arranjos familiares. Como docentes, quais as possibilidades de revisitarmos nosso olhar sobre nossa concepção e (re)inventarmos nossas práticas? Será que classificamos pessoas? Classificamos as famílias? Estamos considerando os diferentes modelos de famílias na contemporaneidade? Buscamos garantir os direitos ou excluí-los?

Um consenso no fórum foi que famílias e escolas têm papéis a assumir, cada qual com suas especificidades. As famílias na contemporaneidade têm diferentes composições, mas não devemos classificar e discriminar e sim contemplar com respeito as diversas famílias, as escolas podem ampliar momentos de reflexão, convidando a comunidade ao diálogo. E podem construir outras maneiras de lidar com as famílias, conceito ainda muito impregnado do ideal burguês.

Nesse caminhar, Fernanda reflete sobre a inserção das temáticas da diversidade nos currículos das instituições de Educação Básica: "*Fala-se abertamente sobre sexo, drogas e uma infinidade de outros assuntos que aos poucos foram encontrando espaço no currículo e nos planos de aula dos/as professores/as"*. Questionamos quem fala? Como falamos? Quais as metodologias? As mídias e outras instituições estão educando para a(s) sexualidade(s)? Educados/as para as sexualidades somos, em diferentes ambientes, mas que educação estamos recebendo? A escola tem, portanto, o desafio de articular teoria e prática no cotidiano. Nesse contexto, Ilana afirma: *"Acredito que a escola e os profissionais da educação têm de agir dentro de um novo projeto, um projeto de novo ser humano, novo mundo possível para que não fiquem restritas às ações ao caráter técnico"*.

Durante as discussões da disciplina Movimentos sociais, ação política e atualizações da LDB, dialogamos, em especial, sobre os/as afrodescendentes e os povos indígenas, e articulamos os referenciais teóricos aos saberes construídos em nossa experiência. Os estudos problematizam a história e as lutas advindas dos movimentos sociais que representam resistência, problematizamos as mídias e os papéis atribuídos a afrodescendentes e indígenas em novelas e a situação de um racismo velado em nosso país. Sobre essa questão, Denise afirma que *"O racismo no Brasil é velado e se caracteriza pelo preconceito e discriminação referente à cor da pele. Romper com essa aberração humana requer a consciência do problema, se informar e, como diz Paulo Freire, "é preciso arrepiar!"*. Tina complementa esse argumento e Thaysa traz a discussão para o cotidiano da Educação Infantil:

> *Essa ideologia veiculada pelos meios de comunicação, por sua vez, reproduz sempre a visão de mundo da parcela dominante da sociedade, que*

> *no Brasil é rica, branca e extremamente feroz e muitas vezes inescrupulosa quando se trata de conservar seu status quo.* (Tina)

> *Refletir essa temática é extremamente importante, visto que somos "inclassificáveis" conforme afirma Arnaldo Antunes. (...) Na Educação Infantil onde atuo, muitas vezes nos deparamos com algumas situações onde a menininha branca, arrumadinha, limpinha, se recusa a pegar na mão do coleguinha negro, ou então, na hora de distribuir as bonecas, elas nunca escolhem as negras, enfim, o que fazer? Muitas vezes nos sentimos impotentes diante da criança pequena.* (Thaysa)

Estamos dialogando sobre temáticas polêmicas e precisamos ampliar possibilidades de análise. Nesse contexto, os diálogos tornam-se fundamentais. Como se constroem as identidades? Que olhares estamos direcionando para as diversidades? Nascemos inseridas/os na cultura, nos são dados muitos rótulos e passamos a considerar natural discriminar pessoas pelo sexo, raça, etnia, orientação sexual? Por isso, a importância de ampliarmos os olhares e questionarmos o que é dado como natural. O preconceito existe e acontece no cotidiano das relações, também na Educação Infantil, como afirma Thaysa.

Portanto, a escola, lócus privilegiado de ações, poderá dialogar com referenciais teóricos e metodologias que desconstruam estereótipos e preconceitos. Como educadoras e educadores precisamos problematizar: Naturalizamos desigualdades com argumentos ideológicos? Silenciamo-nos diante de preconceitos? Parece fundamental colocar em questão nossas certezas, dialogando sobre as diversidades e as questões históricas que nos constituem. Ao ampliarmos as participações e diálogos, estamos ampliando olhares, indignando-nos diante das desigualdades e experimentando novas formas de ensinar/aprender com foco nos direitos. Refletimos sobre responsabilidades, compromissos, parcerias, (re)significando, nesse processo, olhares e atitudes.

> Espera-se, portanto, que uma prática educativa de enfrentamento das desigualdades e valorização da diversidade vá além, seja capaz de promover diálogos, a convivência e o engajamento na promoção da igualdade. Não se trata, simplesmente, de desenvolver metodologias para trabalhar a diversidade e tampouco com "os diversos". É, antes de tudo, rever as relações que se dão no ambiente escolar na perspectiva do respeito à diversidade e de construção da igualdade, contribuindo para a superação das assimetrias nas relações entre homens e mulheres, entre negros/as e brancos/as, entre brancos/as e indígenas, entre homossexuais e heterossexuais e para a qualidade da educação para todos e todas (GDE, 2009, p.34).

Após muitas discussões sobre a diversidade, tivemos um momento especial para discutirmos as questões de gênero com maior aprofundamento. Todas as problematizações anteriores nos ajudaram a avançar na construção do conceito. O desafio inicial foi dialogar

sobre as construções das feminilidades e masculinidades, a partir dos vídeos “Minha vida de João” e “Era uma vez outra Maria”[3]. Ao refletirmos sobre "o que é ser feminina? E o que é ser masculino? A que se refere o “lápis” nas vidas de João e Maria?", deparamo-nos com um pertinente diálogo:

> *(...) É isso, gênero e a sua discussão têm por objetivo desconstruir visões homogêneas sobre as identidades que orientam e "determinam" comportamentos. Ser homem e mulher é na verdade um "vir a ser", construído e não essencial. Essa percepção nos leva à quebra de barreiras e enfrentamento de preconceitos.* (Dina)
>
> *E até mesmo nas escolas, filas divididas; meninos de um lado e meninas do outro, meninos jogam bola e meninas brincam de boneca.* (Beatriz)
>
> *A ampliação de nossas visões sobre este tema nos leva a reflexões constantes em nossas vivências como educadores. O que queremos que nossos alunos apreendam: continuar com esta sociedade estereotipada ou mudar para uma sociedade mais justa e igualitária?* (Dolores)
>
> *(...) este discurso padroniza também os comportamentos, pois, um menino vai achar normal ter orelhas no caderno, e se encontra um caderno de outro mais arrumado e com detalhes personalizados considera o caderno do companheiro de classe frescura aguda. No meio escolar precisamos de atitudes de igualdade entre homens e mulheres.* (Rita)
>
> *Penso que essa diferença entre os dois sexos já estão mudando percebe que as mulheres já estão conquistando seu espaço fazendo serviços que só o homem podia fazer. Que o homem já está ajudando nos serviços de casa?* (João)
>
> *(...) as mudanças de comportamento são tão lentas. Acredito que mudando o pensamento de cada um de nós aos poucos será incorporada essa mudança também à sociedade.* (Ivone)

Somos, portanto, desafiadas/os a inventar outras maneiras de lidar com as diversidades que ampliem a abordagem dos direitos. As falas das/os cursistas abordam tanto questões de gênero que envolvem a sociedade como um todo, mas também em relação ao cotidiano escolar e, em especial, sobre a importância da atuação docente no combate à discriminação e às desigualdades de gênero.

Considerando que as construções de identidades se dão na contradição, que os aprendizados sociais são múltiplos, analisamos também o que nos dizem as/os cursistas sobre o conceito de gênero, aprendizados naturalizados que perpassam “verdades”, como na fala de Fernanda: *“homens não choram”, “mulheres são mais calmas, organizadas”*.

[3] Minha Vida de João; Era Uma Vez Outra Maria e (Medo de quê - apresentado no encontro inicial) - Instituto PROMUNDO e colaboradores.

Nesse processo de desconstrução, percebemos que há um ir e vir na desconstrução dos olhares e na consolidação do referencial teórico. O que está implícito na fala de João: *"O homem já está ajudando nos serviços de casa"*? O termo ajudar não remete que a responsabilidade ainda é da mulher? Porém, o mesmo cursista salienta a necessidade de "*contribuir para uma sociedade mais igualitária"*. E Ivone, que ressalta sobre a necessidade da mudança de pensamento, ainda acredita que:

> *acho que não se deve ser deixado de lado a figura de "homem autoridade" e "mulher mãe carinhosa", pois essa é exatamente a base da educação. O corpo da mulher é moldado de forma a acolher a criança, e o pai é aquele que exerce a figura paterna, é "a lei". Se isso for quebrado, os complexos de Édipo não serão mais resolvidos, e teremos um grande problema.*

São temáticas que perpassam por muitos saberes, geram conflitos e indicam que a caminhada é processual, iniciada na Especialização em GDE, mas, como diz a Daniela: *"a trajetória é longa"*.

A metáfora do lápis, veiculada nos vídeos problematizados, possibilitou reflexões sobre as muitas vezes que seguramos esse lápis e a educadora ou o educador precisa assumir responsabilidades com as desconstruções, como no exemplo que a/o cursista problematiza sobre *as proibições de meninos expressarem sentimentos, afinal, aprendemos que "meninos não choram".* Quantas são as conseqüências disso para a vida de homens e mulheres? Quem disse que é assim? Onde aprendemos? Quem ensina? Reproduzimos? Ou transgredimos?

Dialogar sobre o conceito de gênero, refletindo a prática, nos remete as responsabilidades e possibilidades de educadoras/es no cotidiano das escolas, de desconstruir os estereótipos que circulam e podem gerar inúmeras violências e violações de direitos:

> *(...) cuidar/atentar com os essencialismos... Será que existe um jeito essencial de ser homem e de ser mulher? Será que podemos falar em uma essência feminina e uma essência masculina? Ou então natureza feminina e natureza masculina... O que nos fala a teoria feminista pós-estruturalista? Mulher frágil/ Homem forte. E os binarismos?... Será que esses modelos dominantes, formas essencialistas de ser homem e de ser mulher não serviram ao longo da nossa história para legitimar um sistema de dominação? Eu faço isso porque sou mulher, ajo assim, penso assim... Vamos dormir nos questionando... O questionamento é fecundo! (Vera Simone Schaefer Kalsing, professora formadora da disciplina Gênero, GDE, 2010).*

A especialização em GDE é uma possibilidade de repensarmos as práticas, pois as reflexões podem produzir "pequenas revoluções cotidianas" (FOUCAULT, 1988). Como profissionais, devemos respeitar e propagar respeito às diversidades. Segundo Larrosa (1999, p. 181), "na formação existe, às vezes, tensão, destruição, negação. Por isso, só são formativas

as experiências em que se faz a prova da própria identidade". Portanto, torna-se urgente construirmos espaços de reflexões que problematizem concepções naturalizantes e preconceituosas que perpassam as sociedades. No GDE, percebemos que os fóruns possibilitam esses diálogos num espaço instituído. O desafio é ampliarmos para os espaços não instituídos, ou seja, o cotidiano.

Referências bibliográficas:

FOUCAULT, Michel. História da Sexualidade I: a vontade de saber, tradução de ALBUQUERQUE, M. T. da C. e ALBUQUERQUE, J. A. G. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988.

GALLO, Sílvio. Acontecimento e resistência: educação menor no cotidiano da escola. In: CAMARGO, Ana Maria Facciolli de; MARIGUELLA, Márcio (orgs). Cotidiano escola: emergência e invenção. Piracicaba: Jacintha Editores, 2007.

Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de conteúdo. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.
LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação.* Campinas, n.19, Jan/Abr, pg.20-29, 2002.

_____ *Pedagogia Profana*: danças, piruetas e mascaradas. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Teorias do currículo: o que é isso? In: _____. *Documentos de Identidade*: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

ESTRATÉGIAS DE CONTROLE E DE NORMALIZAÇÃO DOS SUJEITOS NO ESPAÇO ESCOLAR: ANALISANDO ALGUMAS NARRATIVAS DE PROFESSORES/AS

LONGARAY, Deise Azevedo[1]
RIBEIRO, Paula Regina Costa[2]

Eixo temático: Gênero e sexualidade nas práticas escolares

Resumo: Esse artigo tem como objetivo analisar narrativas de professores/as que se utilizam de estratégias de controle para tornar "normal" o corpo dito "anormal". Para realizarmos tais análises, utilizamo-nos de algumas proposições de Michel Foucault. Na escola geralmente é mantido um vínculo da sexualidade com a reprodução, a fim de afirmar a heterossexualidade como norma, silenciando e negando as práticas e desejos corporais dos/as alunos/as que não correspondem a esse padrão estabelecido socialmente, bem como excluindo outras formas dos sujeitos viverem a sexualidade. Entendendo que a escola coloca em operação diferentes estratégias de controle, apresentamos algumas técnicas e procedimentos utilizados pelos/as professores/as da Educação Básica que buscam a normalização dos corpos, tidos como desviantes, no espaço escolar.

Palavras- chave: normal, anormal, escola

Abstract: This article aims to analyze the narratives of teachers who make use of control strategies to become "normal" the body said "abnormal". To conduct such analysis, we have used some propositions of Michel Foucault. School has usually kept a bond of sexuality and reproduction in order to affirm heterosexuality as the norm, silencing and denying the corporeal desires and practices of the pupils those do not correspond this pattern socially established, as well as excluding other forms of subjects living their sexuality. Considering that the school puts into operation different control strategies, we present some techniques and procedures used by teachers of Basic Education seeking the normalization of the bodies, regarded as deviant at school.

Keywords: normal, abnormal, school

Introdução

O presente artigo tem como objetivo analisar narrativas de professores/as[3] que se utilizam de estratégias de controle para tornar "normal" o corpo dito "anormal". Entendendo

[1] Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande – FURG e integrante do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola – GESE/FURG.
[2] Universidade Federal do Rio Grande – FURG/ Coordenadora do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola – GESE/FURG.
[3] Tais professores/as participaram dos cursos **Sexualidade e Escola**: discutindo a diversidade sexual, o enfrentamento ao sexismo e à homofobia e **Gênero e diversidade na Escola**, ambos financiados pelo Ministério

que a escola coloca em operação diferentes estratégias de controle dos corpos e da sexualidade - onde homossexuais, travestis, transexuais e outras tantas formas de ser e estar no mundo são tidas como "inoportunas", "indesejadas" - e que a mesma assume, muitas vezes, uma postura de vigilância e exame para trazer normalidade a esses corpos, discutimos nesse estudo a importância dessa instituição no processo de reconhecimento da pluralidade sexual, na (des)construção dos binarismos masculino/feminino, normal/anormal, heterossexual/homossexual, saudável/doente, homem/mulher, bem como na minimização das representações e preconceitos atribuídos aos sujeitos tidos como desviantes da norma.

Para Foucault, "a norma não se define absolutamente como uma lei natural, mas pelo papel de exigência e de coerção que ela é capaz de exercer em relação aos domínios a que se aplica. Por conseguinte, a norma é portadora de uma pretensão ao poder [...] a norma traz consigo ao mesmo tempo um princípio de qualificação e um princípio de correção (2001, p. 62). Nesse sentido, para disciplinar os sujeitos são criadas prescrições, regulamentações, estratégias que vão demarcando, identificando e classificando o normal e o anormal, através de seus gestos, condutas, fala, posturas, etc. Assim, apresentamos e analisamos algumas técnicas e procedimentos utilizados pelos/as professores/as da Educação Básica que buscam a normalização dos corpos desviantes no espaço escolar, estabelecendo conexões com algumas proposições de Michel Foucault.

As narrativas e as estratégias e práticas de normalização

Nesse estudo, buscamos examinar as estratégias utilizadas para trazer para a normalidade os/as alunos/as que em algumas situações do espaço escolar escapavam do sistema de igualdade que é, muitas vezes, imposto na escola. Para Foucault,

> compreende-se que o poder da norma funcione facilmente dentro de um sistema de igualdade formal, pois dentro de uma homogeneidade que é a regra, ela introduz, como um imperativo útil e resultado de uma medida, toda a gradação das diferenças individuais (FOUCAULT, 2009, p. 177).

Os discursos da normalidade sobre o corpo e sobre a sexualidade dos sujeitos são professados e justificados como certos, verdadeiros e legítimos. Para tanto, a escola tem colocado em operação estratégias de controle para tornar "normal" o corpo "anormal".

---

da Educação (MEC), por meio da Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) e o do Curso **Sexualidade e Formação Inicial:** dos currículos escolares aos espaços educativos, promovidos pelo Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola, do qual somos integrantes.

Apresentamos agora algumas narrativas de professores/as sobre alunos/as que desviavam da norma, buscando conhecer que mecanismos disciplinares são utilizados por esses/as professores/as para trazerem os corpos "desviantes" para a normalidade, enquadrá-los em um padrão ou uma igualdade.

Meu aluninho de 3 anos foi com as unhas pintadas para a aula e queria brincar com as meninas. Proibi! Falei: _Tens que brincar com os menino!

Tinha um aluno na sala com muitos trejeitos, pedi para a estagiária fazer o reforço positivo, ou seja, dizer para ele que tinha que ser macho.

Na minha sala no ano passado tinha um travesti que ficava quietinho no canto, mas esse ano tenho um que não pára. Fica desfilando pela sala de aula com a calçinha aparecendo. Falei com a diretora e disse que daquele jeito não dava, que ela tinha que fazer alguma coisa. Aí né, ela disse para ele que se quisesse ficar na escola teria que se comportar, parar de se exibir e esconder a calcinha.

Eu tinha um aluno que assediava os colegas da sala de aula, beijava, abraçava, sentava no colo. Eu avisei que iriam chamá-lo de 'bichinha' e aí ele se afastou um pouco do colega. Conversei com ele e logo em seguida chamei a mãe para conversar para saber o que estava acontecendo com o menino.

O aluno tinha ido ao banheiro quando voltou pediu para o professor se podia sair da sala. Ele ligou para o pai e contou que um aluno do Ensino Médio tinha colocado "o pau na bunda dele". Deu um baita rolo, queriam expulsar o menino do Ensino Médio da escola, o caso foi parar na justiça.

Eu tinha um aluno de cinco anos que falava: _Me peguem meninos, eu quero ser uma bonequinha de louça, eu sou uma bonequinha! Eu tive que chamar a mãe para saber quem estava ensinando isso para ele porque ele ficava o tempo todo desmunhecando, falando como menina.

Eu tenho uma enteada lésbica, mas meu marido não aceita e fica chamando ela de meu machinho de saia porque na escola ela gostava de jogar futebol. A coisa ficou feia e tivemos que procurar um psicólogo para tratar a menina, pois fomos chamados na escola dizendo que ela precisava de um apoio.

A partir das narrativas, é possível perceber que a vigilância atua sobre os corpos através de instrumentos que visam o adestramento dos indivíduos, buscando estabelecer a norma por meio de estratégias de adequação e controle dos sujeitos "desviantes". Um dos instrumentos para o bom adestramento desses sujeitos é a **vigilância hierárquica,** que consiste na observação e no olhar constante daqueles que se quer corrigir. Os meios de coerção utilizados por esse sistema de vigilância visibilizam tais sujeitos, ou seja, os indivíduos submetidos a essa estratégia de controle são vigiados constantemente, tornando-se

visíveis a partir da operação do poder disciplinar, pois "é o fato de ser visto sem cessar, de sempre poder ser visto, que mantém sujeito o indivíduo disciplinar" (FOUCAULT, 2009, p. 179). Outro mecanismo de vigilância que se utiliza de estratégias de disciplinamento é a **sanção normalizadora,** que funciona como um mecanismo penal de forma a reduzir os desvios cometidos pelos sujeitos que escapam à norma. Essa micropenalidade que pode ser atribuída ao corpo, aos discursos, à sexualidade, entre outros, caracteriza-se como procedimentos simples, como por exemplo, castigos, privações e humilhações (FOUCAULT, 2009). Nesse sentido, há um controle sobre a forma como os indivíduos usam o corpo e vivem sua sexualidade, bem como sobre a sua maneira de agir e se manifestar diante da sociedade. A sanção normalizadora coíbe os gestos, as atitudes, as condutas desviantes, punindo aqueles que escapam à norma, buscando esquadrinhá-los.

Esses dois mecanismos de normalização, em combinação, constituem o que Foucault (2009) chamou de **exame** que é uma estratégia de "controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir" (p. 177). Esse instrumento do poder disciplinar, que combina as técnicas do olhar hierárquico e da sanção normalizadora (FOUCAULT, 2009), vigia, examina, "adestra" e corrige os indivíduos que apresentam comportamentos desviantes.

As narrativas dos/as professores/as colocam em funcionamento esses mecanismos que caracterizam o poder disciplinar, uma vez que apontam estratégias de coerção e controle dos/as alunos/as que romperam com os padrões socialmente estabelecidos, ou seja, que escaparam dos modos de ser homem e mulher - identidades de gênero - e de viver os prazeres e desejos sexuais - identidades sexuais. Nesse sentido, é possível perceber algumas estratégias e medidas utilizadas pelos/as professoras/a - chamar a mãe, encaminhar ao psicólogo ou à diretora, ameaçar, expulsar da escola, fazer reforço positivo para normalizarem as ações de seus/as alunos/as - para corrigir os indivíduos, exercendo sobre eles uma série de diagnósticos, de padrões a serem seguidos, de estratégias que normalizem suas ações, evidenciando como ser, se comportar e atuar no mundo em que vive.

Entendemos que a escola é uma instância de aprendizagem que não apenas transmite/produz conhecimentos, mas que, a partir de múltiplos discursos, práticas, códigos, regras, saberes, determina o que os sujeitos podem ou não podem fazer, posicionando-os na sociedade. Louro (2000) destaca que "a escola está absolutamente empenhada em garantir que os seus meninos e meninas se tornem homens e mulheres "verdadeiros" que correspondam às formas hegemônicas de masculinidade e feminilidade" (p. 49, *grifos da autora*). Nesse sentido, a escola participa da constituição dos sujeitos, fabricando suas identidades de gênero

e suas identidades sexuais, "legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras" (LOURO, 2007, p. 31).

Nas narrativas analisadas, foi possível perceber o quanto a heterossexualidade é reforçada na escola e entendida como a forma normal, natural e legítima dos sujeitos expressarem os desejos e prazeres. Dessa forma, há um conjunto de regras, normas, valores, mecanismos que buscam definir a heterossexualidade como a identidade sexual normal. A homossexualidade, por não corresponder aos padrões estabelecidos aos gêneros e aos desejos sexuais, é caracterizada como uma identidade desviante. Segundo Swain (2007), a heterossexualidade compulsória "estabelece lugares de fala e de atuação, delimita funções. Induz comportamentos, institui representações sociais e sobretudo, restringe o humano à condição binária, hierárquica e reprodutora" (p. 9).

Tamsin Spargo (2004) argumenta que a heterossexualidade vincula-se ao gênero, uma vez que há uma série de produções de tabus contra a homossexualidade, resultando na coerência dos gêneros aparentemente unidos aos sexos biológicos. Segundo Butler (2003), "a instituição de uma heterossexualidade compulsória e naturalizada exige e regula o gênero como uma relação em que o termo masculino diferencia-se do feminino, realizando-se essa diferenciação por meio de práticas do desejo heterossexual" (p. 45). Nesse sentido, as identidades de gênero encontram-se imbricadas nas identidades sexuais. A sexualidade é atravessada por esquemas classificatórios baseados na oposição e na hierarquização entre os gêneros masculino e feminino. A heterossexualidade compulsória, portanto, conduz os sujeitos, domesticando-os a agir conforme as normas de gênero e sexuais, induzindo-os à relação considerada natural entre os sexos opostos.

Por esse viés, a homossexualidade recebe seu caráter de anormalidade, pois transcende e não obedece ao padrão imposto socialmente ao gênero masculino ou feminino. Desse modo, "a homossexualidade se mostra como *locus* de transgressão e de recriação da dicotomia homem/mulher" (MONTEIRO, 2009). Assim, de acordo com os marcadores sociais atribuídos a cada gênero, criam-se expectativas a respeito do comportamento considerado apropriado aos homens e às mulheres, o que relaciona as identidades de gênero às identidades sexuais. Se o menino é meigo, fala carinhosamente e é caprichoso, é considerado *gay*. Se a menina usa calça larga, tem cabelo curto e joga futebol, é considerada lésbica.

Tânia Swain (2004) argumenta que

> [...] mulheres e homens, assim somos designados ao nascer, assim somos olhados, avaliados, em tons de apreciação ou menosprezo, segundo critérios de beleza, sedução, fecundidade. Assim também nos olhamos, nos

> criticamos, nos julgamos, submissos ou rebeldes à norma [...] a heterossexualidade compulsória, fenômeno relativamente recente na história humana, passa a ser a regra universal, o que determina a integração social dos papéis do "verdadeiro" masculino e feminino (p. 16-17).

Dessa forma, aqueles/as que não correspondem às atribuições construídas para determinado gênero passam a ser estigmatizados/as e, portanto, discriminados/as do contexto social em que vivem, ou seja, "aqueles/as que transgridem as fronteiras de gênero e sexualidade, que atravessam ou que, de algum modo, embaralham e confundem os sinais considerados 'próprios' de cada um desses territórios são marcados como sujeitos diferentes e desviantes" (LOURO, 2004, p. 87). A homossexualidade é, dessa forma, rejeitada, passível de correção e excluída, uma vez que a heterossexualidade é a norma imposta socialmente. Eribon (2008) argumenta que, ao organizarmos a sexualidade conforme hierarquizações, nossa sociedade confere à homossexualidade um estatuto de inferioridade.

Butler afirma que

> a heterossexualização do desejo requer e institui a produção de oposições discriminadas e assimétricas entre 'feminino' e 'masculino', em que estes são compreendidos como atributos expressivos de 'macho' e 'fêmea'. A matriz cultural por intermédio da qual a identidade de gênero se torna inteligível exige que certos tipos de 'identidade' não possam 'existir' – isto é, aquelas em que o gênero não decorre do sexo e aquelas em que as práticas do desejo não "decorrem' nem do sexo nem do "gênero". Nesse contexto, "decorrer" seria uma relação política de direito instituído pelas leis culturais que estabelecem e regulam a forma e o significado da sexualidade. Ora, do ponto de vista desse campo, certos tipos de "identidade de gênero" parecem ser meras falhas do desenvolvimento ou impossibilidades lógicas, precisamente porque não se conformam às normas da inteligibilidade cultural (2003, p. 39, grifos da autora).

A partir desses entendimentos, os sujeitos que escapam à "zona de normalidade", que fogem do padrão histórico, cultural e social, bem como das permissividades atribuídas a cada gênero que normatizam os sujeitos, são tidos/as como anormais. Dessa forma, tais sujeitos passam por constrangimentos e tornam-se alvo de constante vigilância (SILVA, 2008). Nesse sentido, ao construirmos a heterossexualidade como a única maneira de viver os desejos e prazeres, estamos relegando à homossexualidade o lado da anormalidade, da patologia, do desvio, da diferença. Segundo Louro, "ninguém é essencialmente diferente, ninguém é essencialmente o outro, a diferença é sempre constituída a partir de um dado lugar que se torna o centro" (2000, p. 42). Dessa forma, a heterossexualidade assume o centro, é considerada a referência, uma vez que corresponde às expectativas da sociedade em relação

aos gêneros e em relação à própria sexualidade. Fry e MacRae (2009) destacam que a homossexualidade e as práticas a elas associadas são produções históricas que se constroem na sociedade. Sendo assim, tanto a homossexualidade quanto a heterossexualidade são construções históricas, sociais e culturais que se produzem em meio a múltiplos discursos, nos quais buscam (re)afirmar a heterossexualidade como a identidade sexual normal.

Enfim...

Ao longo do texto, buscamos discutir e problematizar o quanto os sujeitos vão sendo inscritos e marcados por determinadas identidades e, com isso, identificamos como o entrelaçamento das identidades sexuais e de gênero vai produzindo o sujeito homossexual como o "anormal" que através de mecanismos de normalização vão sendo vigiados, examinados e punidos.

Ao discutirmos as identidades sexuais e as de gênero no âmbito escolar, buscamos uma forma de desestabilizar as "verdades" construídas sobre a sexualidade, possibilitando problematizarmos as múltiplas formas de viver os prazeres e desejos corporais. Vale ressaltar que o encontro com o outro, o/a homossexual, o/a bissexual, o/a transgênero é inevitável, uma vez que nossas escolas são plurais. Nelas, nos deparamos com sujeitos que muitas vezes não se enquadram na identidade sexual tida como normal, sendo discriminados, (re)produzindo, assim, a homofobia no contexto escolar.

A produção da identidade e a marcação da diferença produzem a homofobia no contexto social, no momento em que institui ao/a homossexual, ao/a bissexual e ao/a transgênero a característica de desviante, de diferente, de anormal. E é nesse sentido que a homofobia exclui, demarcando "quem pertence" e "quem não pertence" à norma social.

Após analisarmos as narrativas dos/as professores/as sobre os casos ocorridos nas suas escolas, evidenciamos que a escola é um espaço privilegiado para a (des)construção dos binarismos masculino/feminino, normal/anormal, heterossexual/homossexual, saudável/doente, homem/mulher, podendo ser problematizado que cada polo contém o outro.

Nesse sentido, a inclusão dessa temática no currículo escolar constitui-se como uma estratégia que pode contribuir para a minimização desses binarismos, dos estigmas, representações e preconceitos atribuídos aos sujeitos ditos anormais. A escola, por afirmar a heterossexualidade como a identidade sexual natural, acaba permitindo e fortalecendo a homofobia em seu âmbito escolar. Sendo inegável a presença de estudantes tidos como

aqueles que "desviam" da norma, é papel social da escola a promoção de uma cultura de respeito a todos os sujeitos que nela convivem.

Dessa forma, promover a discussão da temática homofobia no espaço escolar é uma forma de contribuir para o reconhecimento da pluralidade sexual e de gênero, ou seja, como afirma Borrillo (2001), é preciso promover ações pedagógicas contra a homofobia; porém, a "ação pedagógica deverá começar por denunciar o conjunto de códigos culturais e estruturas sociais que transmitem valores que reforçam os prejuízos e a discriminação com respeito aos *gays* e às lésbicas" (p. 118, tradução nossa). Além disso,

> [...] a educação relativa à luta contra a homofobia consistiria em definitivo em sensibilizar a população heterossexual de maneira que não considere sua sexualidade como indiscutível, nem seu comportamento como necessariamente compartilhada por todos, é dizer, que a educação teria por objetivo mostrar que outras formas de sexualidade podem coexistir com a sua, sem prejudicá-la ou constituir uma provocação com parte dos homossexuais (Ibid., p. 122, tradução nossa).

Para finalizarmos, destacamos que a nossa proposta é pensarmos o currículo escolar a partir de uma "pedagogia da diferença", ou seja, problematizarmos a questão da diferença na escola, pois introduzir tal questão no espaço escolar é uma forma de "deixar que o outro seja como eu não sou, deixar que ele seja esse outro que não pode ser eu, que eu não posso ser, que não pode ser um (outro) eu" (PARDO *apud* SILVA, 2000, p. 101).

O silenciamento dessas questões no contexto escolar é uma forma de legitimar algumas identidades, afirmando a heterossexualidade como a norma, marginalizando outras (LOURO, 2007). Portanto, neste estudo, buscamos "pensar a educação como produção da diferença, afastando da sexualidade o caráter de pedagogia normativa, legitimadora de uma identidade sexual hegemônica, que se pretende estável e natural" (SILVA, 2008, p. 15), promovendo, assim, uma forma de aceitação do outro como legítimo outro.

Acreditamos que desconstruir algumas metanarrativas presentes na escola sobre os corpos e as sexualidades, possibilitará construir uma agenda que busque discutir no espaço escolar as temáticas de diversidade sexual, gênero, sexismo, homofobia entre tantas outras que não são entendidas como fazendo parte do currículo escolar.

Referências

BORRILLO, Daniel. **Homofobia.** Paris: Presses Universitaires de France, 2001.

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

ERIBON, Didier. **Reflexões sobre a questão gay.** Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**: curso Collège de France (1974-1975). São Paulo: Martins Fontes. Coleção Tópicos, 2001.

_____. Vigiar e punir. Petrópolis: Vozes, 2009.

FRY, Peter; MACRAE, Edward. **O que é homossexualidade.** São Paulo: Editora Brasiliense, 2009. Coleção Primeiros Passos.

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

MONTEIRO, Marko. O pós-estruturalismo no estudo do gênero. In**: Antropologia:** Gênero e Masculinidade. Disponível em:
<http://www.artnet.com.br/~marko/laymert.html>. Acesso em: 11 nov. 2009.

SILVA, Aline Ferraz. **Pelo sentido da vista**: um olhar gay na escola. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas - Faculdade de Educação, Pelotas. 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A teoria cultural e educação**: um vocabulário crítico. Belo horizonte: Editora Autêntica, 2000.

SWAIN, Tânia Navarro. **O que é lesbianismo.** São Paulo: Brasiliense. 2004. Coleção Primeiros Passos.

_____. Lesbianismos, cartografia de uma interrogação. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa. et al. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade:** discutindo práticas educativas. Rio Grande: Editora da FURG, 2007.

FALAR SOBRE "SEXO" É PROIBIDO PROFESSORA? DISCUTINDO ENTENDIMENTOS DE SEXUALIDADE COM CRIANÇAS DOS ANOS INICIAIS

OLIVEIRA, Lucilaine dos Santos - FURG[1]
RIBEIRO, Paula Regina Costa - FURG[2]

Eixo temático: Gênero e sexualidade nas práticas escolares

Resumo: Este artigo tem como objetivo discutir entendimentos de sexualidade construídos pelas crianças da 4ª série do Ensino Fundamental de uma escola municipal da cidade do Rio Grande – RS. O estudo fundamenta-se em teorizações que conceituam a sexualidade como uma construção sócio-histórica e cultural que inscreve comportamentos, linguagens, valores, rituais, fantasias, representações mobilizadas ou postas em ação, através de práticas sociais, culturais, políticas e históricas, para expressar desejos e prazeres. Dentre as possibilidades metodológicas, para este estudo, optou-se pela investigação narrativa com o objetivo de problematizar as representações construídas pelas crianças sobre a referida temática. As narrativas produzidas, neste estudo, levaram-me a (re)pensar algumas verdades com relação aos propósitos da sexualidade e da sua educação, a partir dos significados e representações produzidas pelas crianças, entendendo que esses significados não são universais, rígidos ou fixos, podendo mudar de acordo com o local, o tempo e o contexto em que são produzidos. Tais narrativas sinalizam a necessidade de pensarmos nos modos como o tema sexualidade tem sido tratado nas escolas, nas famílias, nas religiões, nas mídias, nos livros infantis, nas conversas com os/as amigos/as, dentre outros espaços de socialização, e como esses têm contribuído para a constituição dos modos de ser criança e pensar as infâncias.

Palavras-chave: infâncias; sexualidade; escola

Abstract: This article aims to discuss understandings of sexuality constructed by children in the 4th grade of Elementary School in a municipal school in Rio Grande - RS. The study is founded on theories that conceptualize sexuality as a socio-historical and cultural construction that inscribes behaviors, languages, values, rituals, fantasies, representations mobilized or put into action, through social, cultural, political and historical practices, to express desires and pleasures. Among the methodological possibilities for this study, it was opted to use the narrative inquiry in order to problematize the representations constructed by the children on that theme. The narratives produced in this study led me to (re)think some truths regarding the purposes of sexuality and its education, from the meanings and representations produced by children, understanding that these meanings are not universal, rigid or fixed and may change according to the place, time and context in which they are produced. These narratives point to the need to think the ways in which the issue sexuality has been addressed in schools, families, religions, media, in children's books, in conversations with friends, among other

[1] Professora dos anos iniciais da rede municipal e estadual do município do Rio Grande _RS. Mestre em Educação Ambiental. Integrante do grupo de pesquisa Sexualidade e Escola – GESE – FURG. Fone (053) 81146523 - lucilaineoliveira@gmail.com.
[2] Coordenadora do Pós-Graduação em Educação em Ciências - Coordenadora do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola. FURG – (053) 2336674 pribeiro@vetorial.net.

areas of socialization, and how these have contributed to the establishment of ways of being a kid and thinking childhoods.

Keywords: childhoods, sexuality, school

O presente artigo tem como objetivo apresentar reflexões desencadeadas por uma experiência de pesquisa que buscou analisar as narrativas infantis sobre a temática sexualidade. O mesmo é um recorte da minha dissertação de mestrado, desenvolvida no curso de Pós-Graduação em Educação Ambiental, entre os anos de 2008 e 2010, com o objetivo de problematizar as narrativas de um grupo de crianças da 4ª série do ensino fundamental, de uma escola municipal da cidade do Rio Grande/RS, sobre as questões de corpos, gêneros e sexualidades. O estudo fundamenta-se em teorizações que conceituam a sexualidade como uma construção sócio-histórica e cultural que inscreve comportamentos, linguagens, valores, rituais, fantasias, representações, através de práticas sociais, culturais, políticas e históricas, para expressar desejos e prazeres.

Partindo desses entendimentos, para o desenvolvimento deste estudo, optei pela investigação narrativa que, conforme Michael Connelly e Jean Clandinin (1995) é uma metodologia de investigação que estuda a forma como nós, seres humanos, experimentamos o mundo. Assim sendo, "a narrativa e a vida vão juntas e, portanto, o atrativo principal da narrativa como método é a sua capacidade de reproduzir as experiências da vida, tanto pessoais como sociais, de formas relevantes e cheias de sentido" (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 43).

Deste modo, para a produção do material empírico, diversas atividades foram sendo realizadas, buscando privilegiar diferentes formas de expressão, atender aos objetivos da pesquisa, bem como contemplar as dúvidas, interesses e curiosidades das crianças participantes deste estudo. Valorizar as vozes das crianças foi o princípio que orientou a pesquisa, entendendo que as diferentes formas de narrativas, sejam elas expressas através da fala, da escrita, do desenho, das cenas de dramatização ou das brincadeiras durante as atividades escolares, podem nos mostrar muito sobre representações, valores, enfim sobre as construções das crianças, enquanto sujeitos produtores de cultura. Sendo assim, neste texto apresento a narrativa de uma situação vivenciada em sala de aula, que diz respeito ao tratamento das questões de corpos e sexualidades, que chamei de episódio e foi registrada em meu diário de campo.

Episódio: "Biblioteca na sala de aula"

Como habitualmente acontecia nas manhãs de quarta-feira, a bibliotecária da escola selecionava livros para os/as alunos/as a fim de que fosse realizada a atividade "*biblioteca na sala de aula*". Tal atividade é parte de um projeto que visa estimular o hábito da leitura de diferentes textos como: poesias, contos de fadas, piadas, lendas, adivinhações, enciclopédias e valorizar a sala de aula como um espaço de pesquisa e de construção de aprendizagens. Na tentativa de articular o tema de interesse da turma - as borboletas - ao tema norteador deste estudo – a sexualidade - optei, naquela manhã, em começar a dinâmica contando a história "De lagarta à borboleta" da coleção Sexo e Sexualidade que trata das mudanças do corpo e das transformações ocorridas principalmente no período da puberdade. Ao recordar daquele momento, entendo que a escolha do livro demonstrava que minha concepção acerca da temática sexualidade, naquela ocasião, ainda era direcionada sob o ponto de vista biológico, em que a sexualidade é tomada como essência, substância e/ou uma materialidade biológica. Com efeito,

> Nas práticas escolares o discurso biológico tem sido utilizado como maneira "correta" de abordar a sexualidade para os/as alunos/as. Nessa discursividade, a sexualidade tem sido tomada vinculando às características anatômicas internas e externas dos corpos, fixando nessas características a sexualidade e as diferenças atribuídas socialmente aos homens e mulheres (RIBEIRO, 2002, p. 47).

Hoje, ao escrever este artigo, percebo o quanto o estudo dessa temática em diferentes contextos, dentre eles no exercício possibilitado pela presente pesquisa, tem contribuído para que eu construísse outros modos de "ver" e tratar essa temática na sala de aula. Sendo assim, concordo com Paula Ribeiro ao afirmar que

> [...] ao possibilitar às/aos profissionais contarem suas histórias, as situações que aconteceram nas suas salas de aula envolvendo tais questões e refletirem sobre tais experiências isso, pode tornar-se condição de possibilidade para a suspeita e a desestabilização das experiências passadas e, talvez, para a criação de outras com relação às temáticas que envolvem os corpos, os gêneros e as sexualidades (2008, p. 43).

Atrelado ao discurso biológico para se falar de sexualidade nos anos iniciais também se articulam outros como o da criança ingênua, inocente e assexuada e da sexualidade restrita ao ato sexual, desvalorizando entendimentos e significados construídos pelas crianças em diferentes espaços de aprendizagem por onde transitam em seu cotidiano, como os ambientes de lazer, os familiares, os escolares, os religiosos, os midiáticos e que contribuem para a constituição dos modos de agir, de estabelecer relações, de brincar, de demonstrar sentimentos

e modos de pensar e para a inscrição de suas sexualidades. Desse modo, colocando em suspenso a abordagem que desconsidera os efeitos das construções sociais e culturais e pensando outras possibilidades de tratar a temática na escola, tenho procurado em meu trabalho com as crianças problematizar os corpos, os gêneros e as sexualidades, sob uma outra perspectiva, a qual entende os sujeitos como construídos em diferentes espaços e tempos, através de práticas sociais, culturais, políticas e históricas, por assim compreender que

> A identificação ou a nomeação de um corpo (feita no momento do nascimento, ou mesmo antes, através de técnicas prospectivas) se dá, certamente, no contexto de uma cultura, por meio das linguagens que esta cultura dispõe e, deve-se supor atravessada pelos valores que tal cultura adota. [...] a nomeação do gênero não é, simplesmente, a descrição de um corpo, mas aquilo que efetivamente faz existir este corpo – em outras palavras, o corpo só se tornaria inteligível no âmbito da cultura e da linguagem. [...] sexualidade supõe ou implica mais do que corpos, que nela estão envolvidos fantasias, valores, linguagens, rituais, comportamentos, representações mobilizados ou postos em ação para expressar desejos e prazeres (LOURO, 2010, p. 199).

Vale ressaltar que, ao tomar as sexualidades como construções sociais, históricas e culturais, a materialidade humana não está sendo desconsiderada, já que a partir dessa perspectiva, os corpos são entendidos como produções híbridas, ou seja, um misto de cultura e biologia, que estão profundamente imbricados nas práticas culturais experienciadas cotidianamente (SOUZA, 2008). Sendo assim, torna-se importante destacar que naquela circunstância, meu objetivo era de que após a leitura e discussão com o grupo a respeito do tema abordado pelo referido livro, os demais livros que compõe a coleção fossem manuseados e explorados pelas crianças a fim de que os lessem e registrassem, por escrito, as possíveis dúvidas e descobertas e, assim, como era de costume, organizaram-se a vontade pela sala para o começo da atividade. Percebi que o que mais chamou a atenção da turma foram as ilustrações dos corpos de meninos/meninas e homens/mulheres, que mostravam as diferenças concernentes a cada sexo, as mudanças ocorridas em cada faixa etária, as fases de desenvolvimento do bebê no útero da mulher e a união dos corpos na relação sexual. As reações das crianças diante das questões abordadas nos livros foram diversas: risos, surpresa, vergonha e curiosidade e, então, decidi registrar o momento em que exploravam o material através da gravação e filmagem em minha máquina fotográfica. É o que conto agora:

Que legal! Risos...

Ai! Todo mundo quer ver o livro! Diz **Alê.**

Tem que ver o que tem aqui! Diz Carretel chamando os/as colegas do outro grupo para ver o livro.

Eu tenho isso! Diz **Mila**, Rindo e apontando para o órgão sexual feminino ilustrado no livro.

Ele não quis dizer para o filho como é que se faz o bebê, diz **Batatinha** apontando para a ilustração do pai que utiliza a história da cegonha para explicar a respeito da concepção.

Mas tem coisa pior! Tem que ver! Tem coisas piores aqui! Diz **Carretel.**

Eu pergunto: Por que coisas piores? O que estás vendo aí?

Batatinha pega o livro e mostra a ilustração dos corpos nus.

Alê repete*: Todo mundo só quer ver esse livro!*

Batatinha fecha rápido o livro quando a colega se aproxima e sai rindo envergonhado.

Alê diz*: É normal, né tia?!*

Ana me mostra um livro e eu pergunto sobre o que ela está lendo e ela me explica a partir das ilustrações as fases de desenvolvimento do bebê durante a gestação.

Olha que legal o que tem os meninos! Diz **Jejé**.

Celaine pede para ver e quando **Jejé** percebe que alguns meninos também se aproximam, esconde o livro demonstrando vergonha.

Esse aqui é tri legal! Diz **Carretel** sorrindo e mostrando aos colegas a ilustração do corpo de uma menina. Um grupo se junta para ver e os meninos assobiam.

Mila indaga: *Falar sobre sexo é proibido, professora?*

Eu respondo: *Claro que não! É uma coisa natural.*

Mila*: É que nesse livro diz: Você acha que falar de sexo é proibido?* 88

Eu: E tu achas que falar sobre sexo é proibido?

Mila*: Não, eu acho que não porque minha mãe já falou sobre isso pra mim.*

Eu: Então, é uma coisa natural.

Lá do outro lado da sala, enquanto desenha o corpo humano no quadro de giz, **Gatinha** diz: *Quando a gente for grande vai fazer isso também!*

Que legal! Olha o bebê nascendo! Diz **Lily**.

Olha aqui os gêmeos! Eu jurava que era tudo junto, mas é repartido, diz **Joice** (irmã gêmea de Celaine aluna da mesma turma), mostrando os bebês gêmeos separados pela placenta na barriga da mãe.

O que é ejaculação? O que significa isso? **Carretel,** surpreso, pergunta as/aos colegas. Todos/as se olham e demonstram não saber do que se trata e então decidem anotar a palavra no caderno para pesquisar depois...

Refletindo a cerca das expressões "proibido", "normal" e "natural", utilizadas por mim e pelas crianças nesse dia, percebo a importância das leituras e discussões realizadas no Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola para a problematização de algumas verdades que vinham constituindo meus modos de pensar e de ser professora. Sabe aquelas palavras que fazem parte do nosso vocabulário e que as utilizamos sem nos darmos conta dos efeitos que produzem nos sujeitos que por elas são interpelados? Não apenas palavras, mas gestos e atitudes que são tomadas como "dadas", "naturais" ou "normais" e que "produzem sentidos, criam realidades, e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação" (LARROSA, 2002, p. 21). Tenho pensado muito sobre isso e olhado de modo diferenciado para essas questões, entendendo que uma das tarefas do/a professor/a é possibilitar um espaço de discussão e reflexão frente a discursos que ao longo da história vem determinando e posicionando as crianças. Nessa direção, as estratégias utilizadas para a produção do material empírico que compõe essa pesquisa têm possibilitado uma maior aproximação dos modos de pensar, sentir e agir dos sujeitos infantis, o que me levou a contrapor aos discursos que as inscrevem como:

Ingênuas e inocentes, o que se pode observar ao ler a narrativa de Kakachi a respeito da estratégia utilizada para não ser punido pelo pai e pela mãe ao brigar com a irmã.

Quando sua irmã te provocar e você bater nela, finja que machucou a perna, o braço ou a cabeça. Conclusão: Ela não vai contar nada para os seus pais e você não vai apanhar. Se seus pais perguntarem fala que foi sem querer e eles vão acreditar, mas não ri porque senão a ficha cai, entendeu? Assim você não vai apanhar.

Irracionais e passivas, ao ler os textos escritos por Mila, *Bem 10* e Leo ao expressarem sentimentos, percepções e pontos de vista diante de situações experienciadas em família.

Mila*: Meu pai é muito bom para mim e eu o amo demais! Ele nunca me bateu e ele disse que também nunca vai me bater, a não ser quando eu fizer uma coisa muito grave. Ele*

disse que bater não adianta nada, tem é que conversar, explicar o que está errado e até botar de castigo, mas nunca, nunca bater. Ele trabalha no Posto Ongaratto, oito horas por dia e ele disse que só faz isso por mim. Pra ele, tirando eu, que se dane o mundo! Meu pai bebia quando eu nasci. Todo mundo falava mal dele, mas eu não dava bola, só ignorava. Eu pedi pra ele parar de beber e graças a Deus ele parou. Eu me sinto tão feliz porque agora ele é outra pessoa. Meu conselho: Nunca magoe a pessoa que te ama!

Leo: *Meus pais se separaram. Minha mãe não me fala nada, mas eu os ouvi brigando numa noite. Tive até que colocar as mãos nos ouvidos para não ouvir os gritos e então chorei escondido. Quando acordei corri para o quarto deles para procurar meu pai, mas a minha mãe disse que ele havia saído e que voltaria mais tarde, mas ela mentiu porque abri o roupeiro e as roupas dele não estavam lá. Então uma dor muito forte apertou meu peito, eu gritei e saí pela rua chamando por ele. Vejo minha mãe triste. O que vai ser da gente agora?*

Imaturas e desprovidas de dúvidas e saberes sobre corpo e sexualidade, ao conhecer os questionamentos levantados pelo grupo de crianças, sujeitos desta pesquisa, dentre eles:

• Por que o ser humano tem vontade de fazer sexo?

• O que acontece quando a camisinha fura? E para que serve a camisinha?

• Como são as pílulas e como se usa?

• Quais são as doenças sexualmente transmissíveis?

• Se a menina começa a menstruar e não tem relações sexuais ela pode engravidar?

• Como acontece a menstruação? O que é estupro?

• A partir de que idade o menino pode engravidar a menina?

• Todo o menino e toda a menina sentem vontade de se masturbar?

• Como acontece a fecundação quando se geram bebês gêmeos?

• Por que tem menina que gosta de menina e menino que gosta de menino?

• Por que tem pessoas que querem ter fazer filho e não conseguem?

• O significa gozar? O que é aborto?

• Quantos espermatozóides podem entrar em um só óvulo?

• Como o bebê se forma dentro da barriga da mãe?

• Com que idade começa a nascer pentelhos? ...

Diante das narrativas produzidas neste estudo, foi possível compreender que ao dizermos que falar sobre sexo é uma coisa "natural" estamos desconsiderando que os corpos existem em relação com as culturas e as sociedades que os produzem e o significam. Sendo assim, concordo com Silvana Goellner; Márcia Figueira e Angelita Jaeger (2007) ao afirmar que "é impossível a existência de um corpo natural fora da cultura" (p. 23), já que não é algo dado à priori e de modo universal. Partindo dessa perspectiva, torna-se necessário pensar e efetivar modos de investigar as infâncias considerando-as imersas numa rede complexa e dinâmica de fatores que as circunscrevem, como por exemplo, as vivências das crianças, as histórias das famílias, as configurações familiares e as concepções histórico-culturais sobre as mesmas. Assim, se ouvirmos o que as crianças têm a dizer compreenderemos que as mesmas não estão alheias ao mundo e às relações que se estabelecem em sociedade, uma vez que não são receptáculos da cultura, mas sim sujeitos ativos, participativos, reprodutores/produtores de cultura e possuidores de direitos sociais (MÜLLER; HASSEN, 2009). Segundo as referidas autoras "tomar as crianças como irracionais, passivas e totalmente dependentes dos adultos atrapalha a compreensão das relações sociais mais amplas ou nas instituições, como a família e a escola" (Id, p. 475). A partir de tal perspectiva, entendo, conforme Maria Isabel Bujes que:

> Discutir as noções correntes de infância é perguntar, de saída, o quanto elas correspondem às infâncias que conhecemos. É nos questionarmos sobre os efeitos de tal modo de significar a infância nas práticas que historicamente organizamos para ela e naquelas hoje vigentes na sociedade. É buscar identificar quais efeitos de tais significados e práticas na constituição das identidades infantis. Enfim, é pôr em questão o modo como os discursos sobre a infância operam na definição de quem somos e do que a sociedade espera de nós (2002, p. 19-20).

Sendo assim, ao chegar ao fim desse artigo, no qual tive o propósito de problematizar entendimentos sexualidade a partir dos olhares e dizeres das crianças, penso ser relevante afirmar que o diálogo, possibilitado através do registro de uma experiência vivenciada em sala de aula, levou-me a refletir sobre o compromisso que nós, professores/as, precisamos assumir em agregar ao currículo escolar, a problematização dos discursos produzidos por diferentes instâncias e campos de saberes, por entender que esses ao definirem a infância, atuam na constituição dos sujeitos infantis, determinando modos de ver, pensar e viver esse processo. O questionamento feito por Mila, no começo deste diário, sinaliza a necessidade de pensarmos nos modos como o tema sexualidade tem sido tratado nas escolas, nas famílias, nas religiões, nas mídias, nos livros infantis, nas conversas com os/as amigos/as, dentre outros espaços de socialização, e como esses têm contribuído para a constituição dos modos de ser criança e

pensar as infâncias. Assim, ressalto a importância de nós professores/as, pais, mães e cuidadores/as discutirmos com as crianças a questão de que falar sobre sexo e sexualidade não pode ser mais vista como um ato proibido, vergonhoso ou feio, entendendo, como nos diz Deborah Britzman, que:

> Nossa sexualidade nos dá o dom da curiosidade, o desejo de aprender. [...] A questão da sexualidade é central à questão de se tornar um cidadão, uma cidadã, de criar um eu capaz de defender-se, de sentir de forma apaixonada a situação dos outros, de criar uma vida a partir das experiências de aprender a amar e de fazer dessa aprendizagem do amar, o amor por aprender. Esse direito a construir a sexualidade é, assim, composto de movimento minúsculos e cotidianos: o direito de construir o eu, o direito ao prazer, o direito à informação adequada, o direito a fazer perguntas, o direito a ler, o direito a juntar-se ao social, o direito à curiosidade, o direito de amar (1998, p. 156).

REFERÊNCIAS

BRITZMAN, Deborah. Sexualidade e cidadania democrática. In: SILVA, Luis Heron da (org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 154-171.
BUJES, Maria Isabel. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CONNELLY, Michael; CLANDININ, Jean. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, Jorge et al. **Déjame que te cuente.** Barcelona: Laertes, 1995. p. 11-59.

GOELLNER, Silvana; FIGUEIRA, Márcia; JAEGER, Angelita. A educação dos corpos, das sexualidades e dos gêneros no espaço da Educação Física escolar. In: SILVA, Fabiane; MAGALHÃES, Joanalira; RIBEIRO, Paula; QUADRADO, Raquel (Org.). **Sexualidade e Escola**: Compartilhando Saberes e Experiências. Rio Grande: Ed. da FURG, 2007. p. 23-30.
LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, Sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/revista/Revista_46/07%20(197-208).pdf>. Acesso em: 25 abr. 2010.
MÜLLER, Fernanda; HASSEN, Maria de Nazareth. A infância pesquisada. **Revista PSICOLOGIA,** São Paulo, n. 20, v. 3, p. 465-480, jul./set., 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/psicousp/v20n3/v20n3a09.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2009.
RIBEIRO, Paula. **Inscrevendo a Sexualidade**: discursos e práticas de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental. 2002, Tese (Doutorado em Ciências Biológicas: Bioquímica) – Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2002.

SOUZA, Nádia. Pensando práticas constitutivas do corpo: os filmes infantis, a alimentação,... In: RIBEIRO, Paula; SILVA, Fabiane da; MAGALHÃES, Joanalira; QUADRADO, Raquel. (Org.). **Educação e sexualidade:** identidades, famílias, diversidade sexual, prazeres, desejos, homofobia, Aids... Rio Grande: Editora da Furg, 2008. p. 71-87.

GÊNERO E EDUCAÇÃO NO CURRÍCULO REAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA

ANDRIOLI, Liria Ângela[1]
SANTIAGO, Anna Rosa Fontella[2]

Eixo Temático: Gênero e sexualidade nas práticas escolares

Resumo: Este texto possui o propósito de aprofundar a compreensão sobre como as relações de gênero são tratadas no currículo real da educação fundamental. Para tanto, a pesquisa investigou a dinâmica curricular no cotidiano de uma turma da 7ª e 8ª séries em uma escola pública da rede estadual de ensino no município de Ijuí – RS. O ponto de partida foi um projeto desenvolvido na referida escola, intitulado *Escola: espaço de (re)construção do conhecimento e convivência*. A metodologia empregada foi a de pesquisa qualitativa com viés etnográfico. Neste sentido, foram entrevistadas seis professoras titulares dos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Educação Física, bem como uma professora que exerce seu trabalho na direção da referida escola.

Palavras- chave: Relações de gênero. Currículo. *Habitus.*

Abstract: This text has on its purpose deepen the comprehension about how the gender relations are threaten on the real curriculum of the fundamental education. For this, the research investigated a curricular dynamics on a 7th and 8th grades everyday of a public school of the state education network from Ijuí – RS. The starting point was a project developed on the referred school, entitled: *Escola: espaço de (re)construção do conhecimento e convivência.* The used methodology was a qualitative research with an ethnographic way. On this way, six titular teachers from the curricular components Portuguese, Mathematics, Science and Physic Educations were interviewed, as well as the principal of the school.

Keywords: Gender relations. Curriculum. *Habitus*

Este trabalho é fruto da dissertação de Mestrado em Educação nas Ciências da Unijuí e teve o propósito de aprofundar a compreensão sobre como as relações de gênero são tratadas no currículo real da educação fundamental. Para tanto, a pesquisa investigou a dinâmica curricular no cotidiano de uma turma da 7ª e 8ª séries em uma escola pública da rede estadual de ensino no município de Ijuí – RS. O ponto de partida para esta pesquisa é um projeto desenvolvido na referida escola, intitulado *Escola: espaço de (re)construção do conhecimento e convivência*, que prevê em seu currículo formal a abordagem da temática das relações de gênero nos componentes curriculares. Nos detemos, entretanto, à análise somente de quatro

[1] Graduada em Filosofia. Mestre em Educação nas Ciências pela UNIJUI.

[2] Professora orientadora. Doutora em Educação pela UFRGS. Docente do Programa de Pós Graduação em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul - UNIJUI.

disciplinas: Educação Física, Ciências, Língua Portuguesa e Matemática. Assim, realizou-se entrevistas com seis professoras titulares dos componentes curriculares anteriormente elencados e uma professora integrante da direção da escola, bem como fez-se observações das atividades desenvolvidas no cotidiano escolar. A metodologia empregada foi a de análise qualitativa, com viés etnográfico.

Um dos aportes teóricos que permeou basicamente este trabalho esteve fundamentado no conceito de *habitus*, que segundo Pierre Bourdieu orienta as concepções acerca da realidade, as quais formamos ao longo da vida, influenciando nosso modo de pensar e de agir diante de determinadas situações do cotidiano. "O *habitus*, como indica a palavra, é um conhecimento adquirido e também um *haver*, um capital (…) o *habitus*, a *hexis*, indica a disposição incorporada, quase postural – , o de um agente em acção" (Bourdieu, 2003a, p. 61). Vivencia-se, assim, um conjunto de experiências que, com o passar dos tempos, vão se naturalizando e se transformam em ações inconscientes, ou seja, as formas de se manifestar e comportar estão condicionadas ao *habitus*. Nós, homens e mulheres "incorporamos, sob a forma de esquemas inconscientes de percepção e de apreciação, as estruturas históricas de ordem masculina; arriscamo-nos, pois, a recorrer, para pensar a dominação masculina, a modos de pensamento que são eles próprios produto da dominação" (Bourdieu, 2003b, p. 13).

Pierre Bourdieu atenta para o trabalho de propagação desta visão distorcida de dominação que importantes instituições religiosas, familiares e educacionais continuam a disseminar. Segundo ele, "é, sem dúvida, à família que cabe o papel principal na reprodução da dominação e da visão masculina; é na família que se impõe a experiência precoce da divisão sexual do trabalho e da representação legítima dessa divisão, garantida pelo direito e inscrita na linguagem" (Bourdieu, 2003b, p. 103). Aliada a esta visão está a escola que, assim como a família, é uma instituição inscrita nesta ordem social, "ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui (Louro, 2008, p. 58). Segundo Bourdieu (2003b),

> a Escola, mesmo quando já liberta da tutela da Igreja, continua a transmitir os pressupostos da representação patriarcal (baseada na homologia entre a relação homem/mulher e a relação adulto/criança) e sobretudo, talvez, os que estão inscritos em suas próprias estruturas hierárquicas, todas sexualmente conotadas, entre as diferentes escolas ou as diferentes faculdades, entre as disciplinas ("moles" ou "duras" – ou, mais próximas da inquietação mítica original, "ressecantes"), entre as especialidades, isto é, entre as maneiras de ser e as maneiras de ver, de *se* ver, de se representarem as próprias aptidões e inclinações, em suma, tudo aquilo que contribui para traçar não só os destinos sociais como também a intimidade das imagens de si mesmo (p. 104).

Neste sentido, para o desenvolvimento do trabalho, alguns questionamentos foram

fundamentais: O que se entende por relação de gênero e educação? Como essa temática é vivenciada na escola? Há a preocupação em discutir as relações de gênero na escola? Como a temática de gênero está presente nos conteúdos trabalhados das disciplinas da 7ª e 8ª séries? Como a desigualdade entre os gêneros é percebida na escola pelos/as professores/as e alunos/as? Como a sociedade (aqui a escola também está incluída) e a cultura influenciam os processos de formação e constituição de homens e mulheres? É natural a inferioridade da mulher em relação ao homem?

As concepções de Relações de Gênero no discurso das professoras entrevistadas

Quando se fala em relações de gênero e educação é importante ter presente que todo o processo educativo, iniciado na família, nas convivências sociais, na escola e na trajetória de vida, tem de ser levado em consideração para qualquer análise que façamos. Com o objetivo de aprofundar esta análise, trazemos o conceito de gênero[3] que surge em oposição à noção de que a mulher nasce meiga, fraca, incapaz, tentando romper com algumas dicotomias: divisão entre específico - geral, público - privado, produção - reprodução. Este conceito combate o determinismo biológico, pois reconhece o ser humano como uma construção social, ou seja "para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos" (LOURO, 2008, p. 21).

Neste sentido, a compreensão acerca do conceito de gênero, por parte das entrevistadas (professoras e direção), é fundamental para a análise deste trabalho, uma vez que um dos objetivos centrais do projeto da escola prevê que seja abordada a importância deste conceito nos componentes curriculares.

Ao serem questionadas (professoras e direção) sobre qual entendimento tinham acerca do conceito de relações de gênero, obtivemos as mais variadas considerações e afirmações. Algumas professoras tinham um pouco mais de clareza e aproximação com a temática, enquanto outras demonstravam dificuldades enormes para conceituar relações de gênero. De acordo com a professora Márcia (Educação Física),[4] relações de gênero,

> são relacionamentos entre as pessoas, entre as pessoas de diferentes sexos, diferentes etnias, diferentes... de todo o tipo de relacionamento em relação de várias pessoas de sexo, de raça, de cor... estilo de ser, modo de pensar, modo de agir, acho que tem isso aí sempre em relações de gênero.

3 "O conceito de gênero foi construído a partir do vocabulário inglês 'gender' e é utilizado para falar da construção cultural e simbólica das relações homem-mulher" (SOUSA, 1997, p. 22).

4 Os nomes empregados são fictícios para preservar a imagem das professoras entrevistadas.

O relato da professora Márcia reforça o tema geral do projeto, que evidencia a escola como espaço de conhecimento e convivência entre homens e mulheres. Nesta mesma linha de pensamento, a professora Terezinha (Língua Portuguesa) entende que gênero é "relações é... são relacionamentos né, entre pessoas, têm relações de gênero interpessoais, não é só de pessoas". Ainda, a professora Jéssica (Ciências), acrescenta que "é a relação entre as pessoas, é o relacionamento, o convívio, uma relação que teria, uma relação entre duas pessoas, numa conversa, num grupo, numa atividade que envolve as pessoas". A impressão que temos com estas conceituações supracitadas é de que o entendimento das professoras entrevistadas sobre relações de gênero é bastante superficial, posto que a temática é mais abrangente, assim como falta clareza nas afirmações, que deixam transparecer muita incerteza em torno do tema. Percebe-se, assim, que a falta de domínio da temática de estudo pode prejudicar a introdução deste projeto no currículo real.

A professora Anita (Educação Física), por sua vez, acrescenta, aos poucos, a afirmação de que gênero trata do feminino e do masculino, como trocas de experiências. Segundo ela: "questão de gênero pra mim é a questão do feminino e do masculino. Então, essa relação seria só porque existe entre ambos os sexos e, bem, é essa visão que eu tenho, assim, dessas relações, dessas trocas de experiências".

Já a professora Adelaide (Língua Portuguesa) direciona sua conceituação de gênero tendo em vista as grandes lutas das mulheres em prol de direitos, como a igualdade no trabalho entre ambos os sexos:

> Relação de gênero pra mim não é só relação do masculino e feminino, mas tudo que envolve o trabalho, a cultura, as relações pessoais, domésticas, na escola entre os diferentes sexos. Dentro da problemática que ainda tem em nosso país entre a diferença salarial, entre um cargo de chefia, digamos entre um homem e uma mulher, ainda há diferença, envolve uma questão também racista relacionada à relação de gênero não que seja de cor, mas de gênero, quando se fala em ocupação de cargo, posição ou liderança entre escolher o sexo feminino ou masculino.

No caso da professora Adelaide, percebe-se claramente que sua visão acerca da temática em questão é mais ampla do que as elencadas anteriormente. Isto se deve ao fato de que esta foi uma das professoras que auxiliou na elaboração do projeto da escola acerca da temática das relações de gênero.

Trazemos ainda a concepção de uma professora que atualmente integra a direção da escola, que, diferentemente das concepções anteriores, traz presente a discussão acerca da diversidade das relações de gênero. Segundo Rejane,

> Gênero é toda complexidade que envolve ali a questão do ser humano. Acho assim que tem uma diversidade muito grande em termos de gênero, não é só a questão do

masculino e feminino, mas tudo o que envolve essa questão de gênero.

Num primeiro momento tem-se a impressão de que há uma grande dificuldade no entendimento acerca do conceito de relações de gênero. Isto é compreensível considerando que esta temática é pouco abordada no meio educacional e também não há uma definição única para a mesma, uma vez que constantemente está em discussão. Até mesmo pesquisadores/as da área muitas vezes tem dificuldades em conceituá-la. Neste contexto também é importante ter presente que a mulher, ao longo da história, sempre foi ocultada, inferiorizada, e isto se reflete em nosso meio nos dias atuais, principalmente quando trazemos à tona a discussão acerca da participação da mulher na sociedade. "Agora, quando a metade feminina que estava faltando na história começa a ser estudada com seriedade, podemos começar a desenvolver uma nova teoria da história e da evolução cultural que leve em consideração a *totalidade* da sociedade humana" (EISLER, 2007, p. 214).

Currículo Formal X Currículo Real: análise do desenvolvimento do projeto "Escola: espaço de re(construção) do conhecimento e convivência"

Após ter uma noção acerca do entendimento por parte das entrevistadas sobre o conceito de relações de gênero, procuramos ver se, de fato, no currículo real da escola é trabalhada esta temática, tendo em vista que há um projeto[5] formal que prevê esta abordagem.

Percebe-se, entretanto, que a maioria das professoras têm dificuldade em trabalhar a temática acerca das relações de gênero. Isto tem ver com vários fatores: o primeiro diz respeito à naturalização deste conceito, quando há a dificuldade de mudança de pensamento, tendo presente que no decorrer da história a sociedade delimitou os papéis para o sexo masculino e feminino (VECCHIO, 1990); o segundo fator nos parece que tem a ver com a visão cartesiana de conhecimento fragmentado, ou seja, aquele que está focado somente numa disciplina. Neste sentido, Marques (2002, p. 86) afirma que "as disciplinas científicas fecham-se em seus âmbitos estreitados e se tornam incomunicáveis entre si e inacessíveis aos não iniciados em seus segredos"; o terceiro faz menção ao desafiar-se enquanto educadora para aprofundar novas teorias e conhecimentos, a exemplo das discussões que envolvem relações de gênero e educação.

Algumas professoras alegam que faltou formação por parte da escola para o desenvolvimento do projeto, enquanto outras destacam que não conseguem "encaixar" este tema em seu componente curricular. De modo geral, todas afirmam ser uma temática

5 O tema geral do projeto é: Escola: espaço de (re)construção do conhecimento e convivência. O subtema do projeto consta do seguinte: Relações de Gênero: Conhecer para conviver.

importante, mas não conseguem aplicá-la na prática. Por exemplo: a professora Simone, ao ser questionada acerca do desenvolvimento deste projeto em sua disciplina, afirma que,

> as vezes tu não consegue encaixar aquilo ali no momento em que aparece aquele conteúdo, e a Matemática é uma sequência né, tu não tem como quebrá aquilo ali, tu vai, tu vai aprofundando, por exemplo a 8ª série... você vai fazê o fechamento dos grandes conceitos né e os anteriores eles vão aparecendo e é nesse momento que você consegue encaixá, e às vezes o que você tinha que ter acabado no primeiro semestre, ele aparece no segundo. A gente trabalha, mas às vezes não fecha com o momento né, mas a gente faz o possível. Até a gente conversava com a outra professora, ela dizia: meu Deus, to desesperada o que que eu vou fazê agora, é pra trabalhá tal assunto, onde é que eu coloco isso na Matemática? Às vezes, você consegue fazê alguns ganchos né, mas nem sempre é possível no momento (Professora de Matemática).

De igual forma, a professora Jéssica (Ciências) diz que "é muito importante trabalhar isso na escola, até em função que eles são adolescentes...". Já a professora Terezinha (Língua Portuguesa) deixa claro que não trabalha a temática todos os dias. Segundo ela, "conforme vai aparecendo um texto a gente trabalha né, porque... não ...desenrola muito a aula, assim sabe...". Aqui se vê claramente que as educadoras têm presente a importância do tema, mas, ao mesmo tempo, a temática parece não ser atrativa para os educandos/as. Além disso, há uma visão de que "encaixar" algo no currículo significa repassar informações sobre o mesmo. Evidencia-se aqui a percepção de que não há um entendimento de uma visão mais ampla do currículo, em que assumir atitudes nas relações pedagógicas pode ser talvez a forma mais eficiente de "ensinar" valores e/ou normas de conduta.

Já a professora Márcia, que trabalha aulas de Educação Física, traz presente uma outra situação, alegando que é difícil trabalhar a temática de gênero, pois a disciplina dela acontece na prática. Evidencia-se aqui a dificuldade que a educadora tem em aproximar a teoria da prática, posto que a mesma considera o componente de Educação Física como algo que desenvolve apenas o corpo físico. De acordo com Márcia,

> eu pelo menos não consigo trabalhá tanto porque é mais prática né, e tu deve... tu percebeu, também que a gente tem... é pouco tempo né, é duas horas por semana, e se a gente for pensá o tempo passa tão rápido que as vezes tu não consegue trabalhá nem o que tu quer, parece bastante tempo, mas na verdade não é bastante tempo, então...

Percebe-se, assim, que o desenvolvimento do projeto em si, o que de fato vem sendo trabalhado no currículo real, ainda são conceitos muito superficiais. Em regra, salvo algumas exceções, de acordo com os depoimentos, não está sendo trabalhada a temática das relações de gênero no currículo escolar ou por dificuldade de "encaixá-lo" nas disciplinas ou por não terem conhecimentos suficientes nesta área. É preciso levar em consideração, contudo, que os conceitos ainda não estão suficientemente claros e que esta temática é consideravelmente

nova no meio educacional. Vale frisar ainda que a escola possui e molda culturas, impõe modos de ser e agir, muitas vezes impossibilitando novas mudanças de pensamento, principalmente no que diz respeito à temática das relações de gênero. Isto é fruto de uma herança religiosa e da educação rigorosa que era permitida às mulheres ao longo da História. Ressaltamos ainda que, para além da herança histórica que não nos autoriza a questão de gênero como conteúdo curricular, a própria noção de currículo ainda é estreita e tradicional. Muitas vezes as próprias professoras não conseguem perceber que os objetivos educacionais do currículo formal incluem, além dos conteúdos informativos, também conteúdos atitudinais que se desenvolvem nas relações pedagógicas.

A influência do *habitus* no currículo real da escola

É essencialmente no currículo real que presenciamos as mais diferentes discriminações de gênero. Silva (1995, p. 192), diria que "a dominação masculina na sociedade, na escola e no currículo é um fato muito concreto e cotidiano". Há, no entanto, de se considerar que tanto educadores quanto educadoras têm noção da importância da igualdade entre os gêneros, mas, mesmo assim, influenciados/as pela ideologia dominante, continuam realizando práticas discriminatórias na escola. Segundo a professora Anita (Educação Física), as desigualdades entre os gêneros, muitas vezes, são percebidas como uma "questão cultural, eu acredito que vem desde as séries iniciais, então tu acaba sofrendo bastante quando eles chegam nas séries finais, para você estar trabalhando esses sujeitos como um todo, tipo assim, sem diferenças entre meninos e meninas, entende, em alguns trabalhos, mas isso é bem forte".

Ao entrevistarmos a professora Jéssica, do componente curricular de Ciências, sobre o que pensava acerca das brincadeiras consideradas normais entre meninos e meninas, tais como menino brincar de carrinho e menina de boneca, obtivemos a seguinte resposta: "é uma questão... de uma cultura na verdade criada e, não que inverte, mas isso é natural ter essa formação, essa educação, essa cultura". A fala da professora evidencia a influência do *habitus*, vivenciado mediante o currículo real. Ela acrescenta ainda outras características como a sensibilidade e a razão, quando afirma que "os homens são menos sensíveis, eles vão mais pela razão", evidenciando, assim, quão forte estão presentes em nosso meio as dicotomias alma e corpo.

Está evidente aqui que a força do *habitus* invade e condiciona o comportamento. Romper com esta cultura que já faz parte de nossa vida até mesmo antes do nascimento é uma tarefa árdua. A escola e, de modo especial, o currículo, estão diretamente implicados na formação das relações de gênero, pois, é por intermédio do mesmo, que vamos direcionar o

que deve fazer parte do ensino ou então o que se deve ensinar. Incorporar no currículo um projeto (a exemplo do aqui estudado) que inclua a temática das relações de gênero nos componentes curriculares, é um passo fundamental para dominar o *habitus* que de forma insistente nos governa e nos comanda.

Considerações finais

Ao analisarmos a presença da temática das relações de gênero em turmas da 7ª e 8ª séries de uma escola pública do município de Ijuí – RS, no entanto, percebemos pelas entrevistas com as professoras e observações no cotidiano escolar, o quão ainda é difícil associar teoria e prática. Embora exista um projeto na escola que prevê em seu currículo formal trabalhar questões envolvendo as relações de gênero em diversos componentes curriculares, na análise do currículo real percebe-se que a temática é pouco trabalhada ou simplesmente não é abordada. Isto nos induz a dois importantes questionamentos: Qual a força de um projeto na escola? Como se dá a discussão das relações de gênero em uma escola que não se propõe em nenhum momento a discutir esta temática?

Estes questionamentos tornam-se necessários, uma vez que a maioria das escolas não possui uma proposta de incluir a temática das relações de gênero no currículo. Quando analisamos o currículo real nos deparamos com a falta de reflexão sobre os papéis femininos e masculinos e entendemos claramente que nos espaços em que as relações de gênero não são discutidas, as mesmas se dão de forma velada, reproduzindo o que a sociedade aceita como "certo" ou "normal". Isto evidencia como a escola ainda produz e reproduz desigualdades, ou seja, "a maioria dos elementos que em nossa sociedade refletem o androcentrismo cultural ao qual estamos submetidos passa-nos despercebida pela simples razão de que temos sempre visto desta maneira, e isso faz com que nos pareça ser o 'natural'" (Montserrat, 1999, p. 36).

Ao refletir sobre a incidência de um projeto na escola, percebemos que este por si só não apresenta força suficiente para "quebrar paradigmas" já consolidados pela cultura e pelas normalizações impostas pela sociedade. Libertar-se de um *habitus* já instalado em nosso meio nos parece ser uma tarefa árdua, mas, ao mesmo tempo, também, não impossível. Um projeto por si só não revoluciona uma escola, ainda mais quando esta temática, mesmo incluída no currículo formal, se fragiliza no desenvolvimento do currículo real. É preciso considerar, entretanto, que, a exemplo do projeto aqui estudado, a inclusão deste tema no currículo pode ser um elemento fundamental para a conscientização, por parte dos/as professores/as, da importância de discutir esta questão e começar a estabelecer mudanças de percepção na escola e fora dela.

Referências

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** Tradução de Fernando Tomaz. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003a.

_____. A dominação masculina. Tradução de Maria Helena Kühner. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003b.

EISLER, Riane. **O cálice e a espada**: nosso passado, nosso futuro. Tradução de Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pósestruturalista. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MARQUES, Mario Osorio. **Educação nas ciências:** interlocução e complementaridade. Ijuí. Ed. Unijuí, 2002.

MONTSERRAT, Moreno. **Como se ensina a ser menina**: o sexismo na escola. Tradução de Ana Venite Fuzatto. São Paulo: Moderna; Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna.In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (Orgs.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SOUSA, Valquíria Alencar de. **Um olhar de gênero nas temáticas sociais**. João Pessoa: Idéia, 1997.

VECCHIO, Silvana. A boa esposa. In: DUBY, Georges; PERROT, Michelle. **História das mulheres no Ocidente**. A Idade Média. Porto: Edições Afrontamento, 1990. Vol. 2.

GÊNERO E O PAPEL DA ESCOLA NA ATUALIDADE: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE AS PERCEPÇÕES DE UMA AMOSTRA DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

TOREJANI, Aszuen Tsuyako do Carmo[1]
BATISTA, Irinéa de Lourdes[2]

Eixo temático: Gênero e sexualidade nas práticas escolares

Resumo: Desde seu nascimento o ser humano é fortemente influenciado pelo contexto social onde está inserido. Desde a sua mais tenra idade ele é educado a partir das características do sexo anatômico que foi constatado ao nascer, de conformidade com o ambiente ao qual ele faz parte, de acordo com os usos e costumes vivenciados e construídos pelos os que o precederam. Tais representações moldarão e formarão o indivíduo como portador do gênero feminino ou do gênero masculino. Diante dessas construções algumas questões emergem: Por que tratar os temas relacionados a gênero e sexualidade no ambiente escolar? Quais disciplinas estão mais qualificadas para trabalhar com essa temática? Como educar meninos e meninas para a igualdade de direitos e oportunidades? Os dados que aqui serão apresentados fazem parte da pesquisa de uma dissertação de Mestrado em andamento, cuja pesquisadora é integrante do Grupo de Pesquisa Ifhiecem (Investigações em Filosofia e História da Ciência, Educação em Ciências e Matemática) da Universidade Estadual de Londrina, que conta com o financiamento do CNPQ.

Palavras- chave: Gênero; educação científica.

Abstract: From his birth the human being is strongly influenced by the social context where it is inserted. From his the most tender age he is educated from the characteristics of the anatomical sex that was noted while being born, of agreement with the environment to which it links it makes part, in accordance with the uses and customs survived and built because they preceded it. Such representations will mould and form the individual like bearer of the feminine type or of the masculine type. Before these constructions some questions surface: Because to treat the subjects made a list of to type and sexuality in the school environment? Which disciplines are more qualified to work with this theme? How it will educate boys and girls for the equality of rights and opportunities? The data that here will be presented make part of the inquiry of a dissertation of Master's degree in progress, which investigator is an integrant of the Group of Inquiry Ifhiecem (Investigations in Philosophy and History of the Science, Education in Sciences and Mathematics) of the State University of Londoner, who disposes of the financing of the CNPQ.

---

[1]*Mestranda em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), Licenciada em Matemática pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (FAFICOP/UENP),integrante do Grupo de Pesquisa Ifhiecem (Investigações em Filosofia e História da Ciência, Educação em Ciências e Matemática); e-mail: aszuen@hotmail.com.*

[2]*Orientadora do Programa de Pós-Graduação (Doutorado e Mestrado) em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual de Londrina (UEL), Doutorado em Filosofia pela Universidade de São Paulo/Université Paris VII (1999), e Pós-doutorado em Ciência, Tecnologia e Sociedade no Massachusetts*

Institute of Technologie (MIT), no período de 2009/10, integrante do Grupo de Pesquisa Ifhiecem (Investigações em Filosofia e História da Ciência, Educação em Ciências e Matemática); e-mail: irinea@uel.br.

Introdução

O ser humano, desde o início da história da humanidade é fortemente influenciado pelo contexto social onde está inserido. A partir da mais tenra idade os indivíduos aprendem – ou reproduzem – a ocupar e a reconhecer seus lugares sociais, por meio de situações e estratégias até mesmo sutis, que com o tempo, passam a ser encaradas como "naturalizadas", e, consequentemente, "por vezes, muito difíceis de reconhecer" (MEYER, 2003). A partir do momento em que é divulgado à mãe, ao pai e demais familiares o resultado do exame de ultrassom para se verificar o sexo do bebê, o lugar que a criança ocupará passa a ser planejado, conforme o ambiente do qual ela faz parte, de acordo com os usos e costumes vivenciados e construídos pelos os que a precederam. Cada criança será educada partindo-se das características do sexo anatômico que ela apresentou ao nascer:

> Na concepção de muitos, o corpo é "dado" ao nascer; ele é um legado que carrega "naturalmente" certas características, que traz uma determinada forma, que possui algumas "marcas" distintivas. Para outros, no entanto, é impossível separar as duas dimensões. Nessa perspectiva, o corpo não é "dado", mas sim produzido – cultural e discursivamente – e, nesse processo, ele adquire as "marcas" da cultura, tornando-se distinto (LOURO, 2000, p. 61).

A construção social do sexo anatômico está relacionada ao *gênero*. "Cada pessoa se encontra já imersa em estruturas narrativas que lhe pré-existem e em função das quais constrói e organiza de um modo particular sua experiência, impõe-lhe um significado" (LARROSSA, 1999, p. 70). Tais representações vão moldar e formar o indivíduo como portador do gênero feminino ou do gênero masculino.

Diante dessas construções algumas questões emergem: o que é gênero? Por que tratar os temas relacionados a gênero e sexualidade no ambiente escolar? Quais filiações ou traços epistemológicos estão inseridos numa abordagem dessa natureza? Quais disciplinas estão mais qualificadas para trabalhar com essa temática? Como educar meninos e meninas para a igualdade de direitos e oportunidades?

Surgimento do conceito de gênero

A formulação do conceito de gênero está fortemente relacionado à história do movimento feminista contemporâneo, que se iniciou no final do século XIX, no Ocidente.

Logo após a virada do século, ocorreram muitas manifestações em diversos países contra a discriminação feminina, que obtiveram maior expressividade no movimento denominado "sufragismo", voltado para conquistar o direito ao voto pelas mulheres. *Le deuxième sexe* (O segundo sexo), de Simone de Beauvoir (1949), *The feminine mystique*, de Betty Friedman (1963), *Sexual politics*, de Kate Millet (1969) são algumas das obras clássicas desse período. Nessa mesma época, brilhantes representantes feministas participantes das academias levaram para o interior das universidades e escolas questões que permeavam a trajetória desses movimentos, atuando como pesquisadoras, estudiosas e docentes: *"Surgem os estudos da mulher"* (Louro, 1997, p. 16).

No Brasil o movimento sufragista, que buscava o direito de voto às mulheres, teve início com a Proclamação da República em 1890, e finalizou com a Constituição de 1934, onde o mesmo foi conquistado, depois de mais de quarenta anos. A luta pelo direito ao voto (conquistada em 1932) aglutinou muitas outras reivindicações como o direito à educação (Ensino Superior), a condições dignas de trabalho, ao exercício da docência e outras mais, advindas de diferentes grupos de mulheres e das mais variadas necessidades. Dessa época de intensos confrontos e conquistas, destaca-se em meio às incansáveis lutas do movimento sufragista feminino, nas primeiras décadas do século XX, a bióloga paulista Bertha Lutz[1] (BRASIL, 2009), que fundou a Federação Brasileira pelo Progresso Feminino em 1922. Tal movimento, segundo importantes analistas sociais, foi considerado como responsável pelas grandes transformações verificadas na segunda metade do século XX. Esse movimento possibilitou demonstrar à sociedade as discriminações que as mulheres sofriam desde a sujeição feminina aos propósitos da autoridade masculina no ambiente doméstico até as situações de guerra, onde as mulheres eram vulneráveis a mutilações, estupros e demais abusos. O movimento feminista também permitiu o questionamento da divisão do trabalho, visando igualdade de condições para ambos os sexos. A partir da década de 1960, com a participação de cientistas sociais, historiadoras, juristas, profissionais de saúde e outras militantes, o movimento feminista "passou a contestar a noção do **destino biológico reprodutor das mulheres** e a analisar o contexto histórico da construção do lugar da

[1]Bertha Lutz (1894 – 1976) lutou pelos direitos femininos durante toda sua vida. Não só conseguiu formação e postos de trabalhos mais restritos aos homens, como também ergueu a bandeira de maior igualdade entre os sexos e maior penetração das mulheres na educação, no mercado de trabalho e na vida política. Teve grandes atuações dentro e fora do país. Defendeu o direito de voto, garantiu ingresso de meninas em colégios, propôs igualdade salarial, licença de três meses à gestante, redução da jornada de trabalho, entre outros feitos (BRASIL, 2009, p. 57).

mulher na sociedade" (grifos do autor – BRASIL, 2009, p. 70).

Porém, qual é o conceito de "gênero"? Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), com relação às relações de gênero, afirmam que desde muito cedo são transmitidos padrões diferenciados de comportamento para homens e mulheres e apresenta o seguinte conceito

> O conceito de gênero diz respeito ao conjunto das representações sociais e culturais construídas a partir da diferença biológica dos sexos. Enquanto o sexo diz respeito ao atributo anatômico, no conceito de gênero toma-se o desenvolvimento das noções de 'masculino' e 'feminino' como construção social (Brasil, 1997, p. 144).

Compartilhando do mesmo ponto de vista, Meyer (2003, p. 15), argumenta que "com o conceito de gênero pretendia-se romper a equação na qual a colagem de um determinado gênero a um sexo anatômico que lhe seria 'naturalmente' correspondente resultava em diferenças inatas e essenciais", de modo que entre mulheres e homens haveriam desigualdades e diferenças social e culturalmente construídas e não simplesmente determinadas biologicamente. Louro (2001, p. 11) em 2001 já havia enfatizado que

> A inscrição dos gêneros – feminino ou masculino – nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. As possibilidades da sexualidade – das formas de expressar os desejos e prazeres – também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas. As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade.

Em outras palavras, a diferença biológica/fisiológica é apenas o início para a construção social do que é ser homem ou ser mulher. O sexo é um atributo biológico, enquanto que o gênero é uma construção social e histórica. A ideia de gênero, portanto, está direcionada para a dimensão das relações sociais do feminino e do masculino, para vivência cultural de cada indivíduo, no seu ambiente familiar, onde tal representação e significação vão se reforçar e se firmar.

O ambiente da primeira infância

Meninos e meninas são criados, desde o nascimento (ou ainda no útero materno), no âmbito de um conjunto diferente de condições ambientais. Os pais tendem a ser menos rigorosos com filhos do que com as filhas, e são mais propensos a reagir positivamente ao

comportamento assertivo da parte de seus filhos e para a sensibilidade emocional em suas filhas. Os meninos são incentivados a serem mais ativos fisicamente e as meninas a serem mais afetuosas e ternas (TINDALL, T.; HAMIL, B. 2004).

Os brinquedos e jogos socialmente aceitáveis são diferentes para meninos e meninas: os quartos dos meninos propendem a serem preenchidos com equipamentos esportivos, veículos de brinquedo, ferramentas e kits de construção. Em contrapartida, os das meninas tendem a conter mobiliário da casa em miniatura, utensílios de cozinha, e bonecas. Ao brincar, os meninos são mais inclinados a juntar e separar as coisas, agrupando e manipulando objetos. Eles desenvolvem uma relação com os objetos com ênfase no jogo que promove o relacionamento com as pessoas. Os meninos, em suas brincadeiras cotidianas, também participam de atividades como a construção com blocos e modelos de aviões, e muitas vezes participam em atividades desportivas que envolvem conceitos de ciência e matemática (por exemplo, descobrir médias de rebatidas e negociação sobre as regras do jogo). Todas essas situações vão criando, afirmando e reafirmando no menino e na menina sua condição social e historicamente construída, ou seja, seu gênero: masculino ou feminino. Tais situações, segundo Tiffany Tindall e Burnette Hamil (2004), explicariam o despertar do interesse dos meninos pela área das ciências exatas e das engenharias a mais do que nas meninas.

Aplicação da Pesquisa

Os dados que aqui serão apresentados fazem parte da pesquisa de uma dissertação de Mestrado em andamento, cuja pesquisadora é integrante do Grupo de Pesquisa Ifhiecem (Investigações em Filosofia e História da Ciência, Educação em Ciências e Matemática) da Universidade Estadual de Londrina, que conta com o financiamento do CNPQ.

O Colégio escolhido localiza-se próximo ao centro, na cidade de Bandeirantes e pertence à rede pública estadual do Paraná. Ele atende alunos do Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio. A classe escolhida foi uma sétima série formada por 34 alunos, sendo 16 meninas e 18 meninos, com idades entre 14 e 16 anos, durante o ano letivo de 2011. O nível sócio econômico, segundo os documentos de matrícula, situa-se no médio, ou seja, com renda familiar variando entre um a cinco salários mínimos federais.

A primeira parte, composta por 22 questões, referia-se a atitudes, comportamentos e emoções mais característicos de cada gênero. A legenda adotada para todas as questões foi: (M) gênero Masculino, (F) gênero Feminino e (A) Ambos os gêneros

	Masculino	Feminino	Ambos
objetividade	48%	26%	26%
sensibilidade	9%	85%	6%
insegurança	18%	68%	14%
racionalidade	44%	18%	38%
faltar no trabalho filho doente	6%	76%	18%
iniciativa sexo mais seguro	26%	62%	12%
choro	6%	76%	18%
agressividade	79%	6%	15%
compreensão	6%	68%	26%
virgindade	9%	68%	26%
cuidado com os filhos	18%	67%	15%
cuidar da aparência	6%	71%	23%
ir à reunião de pais escola	15%	50%	35%
cozinhar	0%	86%	14%
tomar cerveja na lanchonete	82%	6%	12%
arrumação da casa	0%	91%	9%
ambição	29%	29%	42%
construção da casa	88%	6%	6%
iniciativa	29%	29%	42%
trabalho braçal	79%	9%	12%
responsab. pela contracepção	12%	73%	15%
carinho	12%	26%	62%

De acordo com os dados coletados ficou evidenciado que: a incidência da responsabilidade por faltar ao trabalho quando o filho ou a filha está doente é ainda na maior parte da mãe; a iniciativa para o sexo mais seguro ainda continua sendo atributo mais masculino do que feminino; a virgindade se mostrou mais fortemente relacionada ao gênero feminino; atitudes como cuidado com os filhos, cuidado com a aparência, cozinhar e arrumação da casa, ficou num percentual bem maior para o gênero feminino do que para o masculino; ainda no item que se refere ao "cozinhar", nenhum aluno ou aluna atribuiu a atividade para o gênero masculino, como também ninguém atribuiu como sendo masculina a atividade de arrumação da casa. O gênero masculino ficou fortemente evidenciado nas atitudes de "tomar cerveja na lanchonete", construção da casa e trabalho braçal; nenhum aluno indicou que a construção da casa fizesse parte do gênero feminino. Já o sentimento do "carinho" foi bastante associado ao gênero feminino.

A segunda parte do questionário, composta por quatorze itens relacionava-se a algumas variedades de profissões e ocupações:

	Masculino	Feminino	Ambos
Cientista que faz pesquisas	56%	18%	26%
Dentista	5%	24%	71%
Profissional da Saúde	12%	35%	53%
Laborator. Análises Clínicas	18%	29%	53%
Motorista de moto-táxi	65%	3%	32%
Motorista de caminhão	76%	0%	24%
Atendente de Creche	9%	82%	9%
Chefe de Delegacia	56%	6%	38%
Piloto de avião	91%	3%	6%
Gerente de banco	50%	9%	41%
Gari	56%	9%	35%
Polícia	29%	0%	71%
Presidente	18%	3%	79%
Estilista	9%	29%	62%
Repórter	9%	6%	85%

As respostas que os alunos e alunas forneceram mostrou que os mesmos possuem a noção que a maioria (56%) das pessoas que ingressam na carreira de cientistas é do gênero masculino, sendo que apenas 26% dos entrevistados atribuem essa profissão a ambos os gêneros. Vale destacar que entre as profissões citadas as atividades de Motorista de caminhão, Piloto de avião e Motorista de moto-táxi são ocupações preenchidas em sua maioria por representantes do gênero masculino. Em contrapartida, a atividade de Atendente de creche ficou caracterizada como sendo tipicamente do gênero feminino (82% dos entrevistados), possivelmente pela ideia de que essa atividade retrata a mulher como "cuidadora" (WALKERDINE, 2007), uma extensão do seu papel de "mãe". Na maioria das outras profissões citadas (Dentista, Profissional da Saúde, Instrutor de Auto-escola, Repórter, Gari, Policial e até mesmo Presidente da República) foi verificado que ambos os gêneros assumem as mesmas. Observe-se que a amostra de alunos e alunas pesquisados, ao se referir aos "cientistas", possuem a noção de que pelas relações de igualdades sociais entre homens e mulheres, a maioria da classe dos "cientistas" é representado pelo gênero masculino. Contudo, segundo Tiffany Tindall e Burnette Hamil (2004), o interesse maior pelas ciências e pesquisas científicas é atribuído ao gênero masculino, motivo que justificaria a incidência de destaque maior de homens em relação às mulheres nesse campo. As autoras argumentam que esse interesse é motivado de diferentes formas desde a infância, a partir do ambiente familiar, escolha de brinquedos e tipos de recreações.

A terceira parte da entrevista relacionava-se ainda às atividades de trabalho, conforme o quadro a seguir:

Aquele ou aquela que:			
	Masculino	Feminino	Ambos
cientista investiga Sist. Solar	53%	9%	38%
cozinha em restaurantes	7%	41%	52%
maneja chapa lanchonete	29%	38%	33%
trabalha na loja de cosméticos	0%	76%	24%
dá aulas para Educ. Infantil	0%	50%	50%
cientista desenvolve vacinas	56%	0%	44%
realiza consultas médicas	23%	12%	65%
realiza consultas veterinárias	29%	12%	59%
presta assist. téc. eletrônicos	82%	0%	18%
dirige uma escola	8%	24%	68%
dá instrução na auto-escola	23%	12%	65%
faz a segurança de banco	91%	0%	9%
pesquisa em Laboratório	33%	8%	59%
cientista pesquisa remédios	44%	12%	44%
cientista pesquisa cura doenças	16%	8%	76%
faz cortes e penteados cabelos	15%	47%	38%
exerce agronomia	53%	9%	38%
cultiva a horta	38%	18%	44%
trabalha no açougue	44%	9%	47%
trabalha na faxina	9%	83%	8%
trabalha na enfermagem	12%	44%	44%
exerce advocacia	35%	9%	56%

Analisando os dados coletados na pesquisa, ficou evidente que a amostra questionada associa fortemente a figura do gênero feminino para o trabalho na cozinha em restaurantes (41%), porém 52% da parcela já encara a atividade adequada para ambos os gêneros. As atividades de trabalhar em loja de cosméticos (76%), ministrar aulas na Educação Infantil (50%) e realizar faxina nas casas (83%) no ponto de vista dos alunos e alunas estão ligadas num grau muito intenso ao gênero feminino. Contrastando com esses dados, as atividades relacionadas a quem presta assistência técnica a eletrônicos (82%) e quem faz a segurança de Bancos (91%) foram consideradas como do gênero masculino.

Analogamente aos dados explicitados por Tiffany Tindall e Burnette Hamil (2004), também foi perguntado aos alunos e alunas "Como seria sua vida se você acordasse amanhã e o seu sexo fosse o oposto?" Na pesquisa relatada por essas autoras, a maioria das meninas encontraram algo positivo sobre o sexo masculino, apenas cinco por cento dos meninos encontraram algo positivo sobre ser mulher. As meninas disseram que iriam ser tratadas com mais respeito, se sentiriam mais seguras, e ganhariam mais dinheiro em melhores empregos. Um resultado preocupante deste estudo é que dezesseis por cento dos meninos entrevistados disseram que eles preferiam cometer suicídio do que ser uma menina. Este estudo reflete os efeitos negativos que tem sobre os estereótipos tanto meninos quanto meninas. Na pesquisa realizada no município de Bandeirantes (PR), dois alunos responderam que cometeriam suicídio: "Eu me matava porque é a pior coisa que tem para um homem" (menino, 16 anos). "Eu ficava louco, eu me matava" (menino, 16 anos). Dentro do percentual analisado, esses

meninos representam cerca de seis por cento do total pesquisado. Muitos conceitos de estereótipos de gênero são transmitidos negativamente aos alunos e alunas durante sua vida e são perpetuados no ambiente escolar.

Considerações finais

Diante das perspectivas apresentadas nesse trabalho, abre-se a questão: por que a preocupação em inteirar-se em saber como alunos e alunas relacionam as atividades e profissões apresentadas nesse questionário ao gênero masculino ou ao gênero feminino? Para Yara Sayão e Silvio Duarte Bock (2002), autoras da primeira parte do questionário aplicado, a conclusão dessa atividade ajuda a direcionar para a crítica de idéias e atitudes consideradas como naturais, para que os alunos e alunas percebam que as construções das relações de gênero estão embasadas na cultura. Segundo os autores, é a cultura quem "possibilita a construção de estereótipos que se transformam em preconceitos e precisam ser questionados e combatidos". Considerando-se que as relações de gênero são construídas culturalmente, a abordagem histórica possibilita os questionamentos, a modificação e a transformação das mesmas. A escola possui um papel relevante nesse enfrentamento. Ao longo de sua trajetória histórica a escola sempre buscou a normatização e a homogeneidade entre seus alunos e alunas, reproduzindo as versões naturalizadas que a sociedade sempre considerou como as mais adequadas para seus componentes. O espaço escolar não pode se restringir a apenas repassar conceitos ou conteúdos historicamente construídos, colocando-se à margem enquanto formadora de indivíduos críticos e pensantes. Sua missão é muito mais profunda e ampla:

> Educadores e educadoras precisam identificar o currículo oculto que contribui para a perpetuação de tais relações [de gênero]. A escola tem a responsabilidade de não contribuir para o aumento da discriminação e dos preconceitos contra as mulheres e contra todos aqueles que não correspondem a um ideal de masculinidade dominante [...]. Por isso, educadores e educadoras são responsáveis e devem estar atentos a esse processo (BRASIL, 2009, p. 50).

Partindo-se da premissa de que o gênero é socialmente construído no cotidiano do ambiente familiar, da escola, nas interlocuções que se desenvolvem nas ruas e avenidas da cidade e na mídia, e que existem diferenças entre os comportamentos de meninos e meninas, algumas sendo biológicas e outras culturais é papel do educador e da educadora reconhecer essas diferenças e trabalhar para que não sejam transformadas em desvantagens que possam gerar atitudes discriminatórias. Não se pode mais deixar exclusivamente aos cuidados de uma determinada disciplina, como por exemplo, a de Ciências ou Biologia a temática de gênero no ambiente escolar como se tudo fosse atrelado ao estudo biológico do corpo, ou a reprodução

humana. Essa tarefa não diz respeito a apenas uma disciplina, mas a todas, numa forma de interdisciplinariedade.

Cabe aos educadores e educadoras uma incumbência que vai muito além dos muros da escola: trabalhar a favor da desconstrução dos estereótipos e preconceitos de gênero, ligados a atributos masculinos e femininos, partindo-se de discussões que viabilizem possibilidades para modificar as convenções sociais, em busca da equidade social entre homens e mulheres.

Referências

BEAUVOIR, Simone. **Lê deuxième sexe.** Paris : Éditions Gallimard, 1949.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** pluralidade cultural, orientação sexual / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Gênero e Diversidade na Escola:** Formação de Professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de Conteúdo. Versão 2009. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009. Disponível no site: <http://www.diaadia.pr.gov.br/ngds/arquivos/File/caderno_ngds/caderno_ngds.pdf> Acesso em: 21 jul. 2010.

FRIEDMAN, Betty. **The feminine mystique.** Londres: Penguin, 1963.

LARROSSA, Jorge. Narrativa, identidad y desidentificación. In: **La experiência de La lectura.** Barcelona: Ed. Laertes, 1996.

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

_____. Corpo, escola e identidade. *In:* **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 59-75, jul./dez. 2000.

_____. Pedagogias da Sexualidade. *In:* LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. Trad. dos artigos: Silva, T. T. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann. Gênero e educação: teoria e política. *In:* LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade:** um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MILLET, Kate. **Sexual Politcs.** Londres: Hart-Davis, 1969.

SAYÃO, Yara & BOCK, Silvio Duarte. **Relações de Gênero**. (2002). Disponível no site: <http://www.educarede.org.br/educa/index.cfm?pg=oassuntoe.interna&id_tema=8&id_subtema=7&cd_area_atv=1>. Acesso em 30 mar. 2011.

TINDALL, Tiffany & HAMMIL, Burnette. . **Gender disparity in science education: the causes, consequences, and solutions.** Education, v. 125, n. 02, p. 282-295, Dez. 2004.

WALKERDINE, Valerie. V. Ciência, Razão e a Mente Feminina. *In:* **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 32, n.1, p. 07-24, jan./jun. 2007.

GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA: ALGUMAS EXPERIÊNCIAS DO ESTADO DO TOCANTINS

MILHOMEM, Maria Santana Ferreira dos Santos– UFT
NUNES, Ana Paula Ribeiro - SEMED

Eixo Temático: Gênero e sexualidade nas práticas escolares

Resumo: Esse trabalho tem como objetivo apresentar alguns relatos do curso Sexualidade e Escola, oferecido aos profissionais de Educação do Município de Palmas – TO. É possível compreender que a escola é um lugar privilegiado para se promover a cultura de reconhecimento da pluralidade das identidades e dos comportamentos relativos a diferenças.

Palavras- chave: curso. sexualidade. gênero. identidades

Abstract: This paper aims to present some reports of the course Sexuality and School of Education offered to professionals in the city of Palmas - TO. You can understand that school is a privileged place to promote a culture of recognition of the multiplicity of identities and behaviors related to differences

Keywords: course. sexuality. gender. identities

A idéia em trabalhar com o curso o Curso de Sexualidade e Escola surgiu dentre tantas outras inquietações, uma foi que foi crucial. Numa conversa com uma coordenadora pedagógica ela me relata a sua dificuldade em trabalhar numa escola de tempo Integral com tantos casos de alunos gays, lésbicas e a forma como a sexualidade dos alunos estavam sendo expostos nos murais e banheiros da escola.

Narrativas como essas entretecem subjetividades, identidades fluídas, normas, violências de gênero, diferenças, diversidades. Isso reflete as complexas relações de gênero que as escolas vivenciam cotidianamente. Se a vivência é cotidiana, nem sempre a discussão e reflexão estão presentes no ambiente escolar, e os frutos dessa ausência geralmente contribuem para o acirramento de preconceito e atitudes de exclusão de meninas, negros, indígenas e homossexuais.

Neste texto, gostaria de ensaiar algumas reflexões ainda que iniciais, sobre a formação em Sexualidade e Escola: Discutindo a Diversidade sexual, o enfrentamento ao sexismo e a Homofobia, a partir da experiência do GESE da Universidade Federal do Rio Grande.

Invisto numa narrativa sobre a experiência da Formação em Sexualidade e Escola, assinalando questões para se pensar a importância da política pública na formação de professores da educação básica, no contexto de referências ainda tímida da categoria gênero e diversidade sexual na legislação educacional brasileira e a formação inicial nas licenciaturas.

Busco, através dos relatos iniciais de cursistas, conhecimentos prévios e adquiridos sobre gênero, sexualidade, orientação sexual, pensando a importância de valorizar o conhecimento e a vivência dos/as alunos/as para se tentar alcançar um conhecimento novo, nesse caso, voltado à desconstrução de verdades e normas uníssonas que alimentam desigualdades e preconceitos.

Vivências e Experiências

SEXUALIDADE E ESCOLA: Discutindo a diversidade sexual, o enfrentamento ao sexismo e a homofobia é uma formação de professores e equipe diretiva da escola, com encontros presenciais e a distância em temáticas de gênero, sexualidade, homofobia, oferecido pelo Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola da FURG – Rio Grande. È uma parceria entre a Universidade e a Secretaria Municipal de Educação de Palmas.

O curso será de 80 horas, envolvendo palestras, minicursos e atividades à distância, sendo assim distribuídos:

- **Palestras**: 30 horas. Envolverão todos/as os/as cursistas a fim de discutir as temáticas do curso.

- **Mini-cursos**: 30 horas. Os/As cursistas serão divididos em quatro grupos, de acordo com suas áreas de atuação: educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental e equipe Diretiva (SEMED E Escolas)

- **Atividades à distância**: 20 horas. Serão desenvolvidas em Ambiente Virtual de Aprendizagem. Para que possamos continuar interagindo e acompanhando o trabalho à distância desses/as profissionais foi construído um Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA - Sexualidade na Plataforma Moodle/FURG que viabilizará atividades interativas educacionais e propiciará a publicação das atividades didático-pedagógicas realizadas pelos/as profissionais da educação em suas escolas sobre as temáticas apresentadas no curso.

As 60 h presenciais do curso serão organizadas em 3 etapas.:

- **Etapa 1**: Essa fase envolverá palestras e mini-cursos, totalizando 20 h
- **Etapa 2**: Essa fase envolverá palestras e mini-cursos, totalizando 20 h.
- **Etapa 3:** Nessa fase será um Seminário Integrador totalizando 20 h :
- **Etapa 4:** Essa Fase é a atividade à distância, totalizando 20 horas:

O curso foi organizado a partir de três eixos temático: **corpos**, **gêneros** e **sexualidades**. As palestras e mini-cursos do curso serão ministrados pela equipe do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola – GESE, com a participação da Secretaria Municipal de Educação.

O desenho pedagógico do curso está fundamentado em teorias dos Estudos Culturais e Feministas numa perspectiva pós-estruturalista e se utilizará dos seguintes autores: Guacira Louro, Dagmar Meyer, Nádia Geisa Souza, Paula Ribeiro, Joan Scott, Deborah Britzman, Jeffrey Weeks, Tomas Tadeu Silva, Fernando Seffner, Michel Foucault, Alfredo Veiga-Neto, entre outros.

Foram entregue a cada cursista um Kit contendo três livros e um CD com os seguintes temas:

- Corpos, gêneros e sexualidade: questões possíveis para o currículo escolar - Caderno Pedagógico Anos Iniciais;
- Corpos, gêneros e sexualidade: questões possíveis para o currículo escolar - Caderno Pedagógico Anos Finais;
- Sexualidade e Escola: compartilhando saberes e experiências;
- Sexualidade: Ta Ligado?! (CD)

Os conteúdos dos livros abordam s seguintes temáticas:

- Corpos, Gêneros e Sexualidades nos espaços educativos.
- História da Educação Sexual no Brasil.
- Identidades de Gênero e Sexuais.
- Enfrentamento ao Sexismo e à Homofobia.
- Corpos, Gêneros e Sexualidades no currículo escolar.

Perceber, narrar, dialogar

Quais diálogos foram possíveis com professores/as da educação básica em Palmas - TO na experiência da formação em Sexualidade e Escola? O dizem sobre suas vivências? Como estão percebendo os temas?

A seguir, grafo narrativas de percepções prévias tanto nas fichas de inscrições quanto nos encontros presencias e a distância das temáticas de gênero e diversidade sexual.

Participa do curso, um total de 80 (oitenta) cursistas, divididos em 2(dois) grupos: Professores da Educação Infantil, Séries Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e professores das Séries Finais do Fundamental, Diretores, Coordenadores pedagógicos, Orientadores e Técnicos da Secretaria Municipal de Educação.

Um dado revelador nas fichas de inscrição é que a grande maioria dos cursistas (90%) não trabalha essas temáticas na escola e quando abordam sobre o assunto de sexualidade e corpo apenas na perspectiva biologicista. No entanto, a sua grande maioria, respondeu na avaliação do encontro, que o curso é de suma importância para eficiência da prática pedagógica e para gestão de sala de aula como mostra os relatos abaixo:

Essas palestras e oficinas tona-se indispensável ao educador, tendo grande importância, pois muitas vezes enfrentamos situações que de imediato não vemos soluções para os problemas enfrentados na sala de aula, principalmente na educação infantil, que raramente se discute sexualidade dentro da escola. (CURSITA 1, 2011).

Acredito que a partir dessas discussões os profissionais da educação terão mais segurança para desenvolverem ações de enfrentamento aos preconceitos contra pessoas consideradas diferentes na sociedade. (CURSISTA 2, 2011).

Esse curso foi muito proveitoso, pois trouxe informações da qual não tinha conhecimentos. As trocas de experiências e as oficinas também foram também muito ricas para nossa aprendizagem no cotidiano escolar. (CURSISTA 3, 2011).

Discutir temas relacionados à sexualidade traz a tona os diversos olhares sobre o tema. Foi muito proveitoso aprender e trocar idéias sobre os mesmos. Visualizar preconceitos e desmistifica-los, trazer à tona a fragilidade dos biótipos e ideários quanto a realidade de sexo, gênero e sexualidade (CURSISTA 4, 2011).

Numa das atividades a distância proposta pelas orientadoras do curso para a Educação Infantil e séries iniciais do Fundamental aos/as cursist@s, deveriam problematizar acerca dos artefatos culturais, entendendo-os como outros possíveis espaços educativos. Nesse sentido, após as discussões sobre artefatos culturais e a importância deles no espaço escolar, realizariam algumas atividades, como escolher filmes ou historia infantis que tivesse como

objetivo discutir acerca das questões de corpos, gêneros e sexualidades presentes na sociedade, a partir de um artefato cultural. Vejamos como uma cursista, professora de 2º ano do Ensino Fundamental, relata suas experiências:

Foi trabalhado com o filme - **Deu a louca na Cinderela.** A animação começa quando Frieda, a madrasta da Cinderela se cansa do equilíbrio entre o bem e o mal no mundo dos contos de fadas. Ela se une aos outros vilões para derrubar os mocinhos. Cinderela (ou apenas ELLA) começará a história como a típica dama em apuros, mas é obrigada a se unir ao Príncipe encantado para defender seu universo. ELLA tem a ajuda de Rick, o lavador de pratos do palácio que é secretamente, seu grande amor. Após ver o filme cada um representou através de desenho e escrita, o que aprendeu/percebeu com o filme. Depois, foi feita uma roda, onde cada criança expôs o que fez. Promoveu-se um debate com muitas perguntas. Nas falas das crianças percebeu-se as diferenças entre o conto de fadas da história do livro e o filme. Perceberam o comportamento dos personagens, os tipos de roupa, a relação de amizade entre os meninos e as meninas, a maneira de falar, a diferença entre meninos/meninas e suas tribos / grupos, as profissões dos personagens.

Numa outra atividade foi contada a história de João e Maria, onde foram confeccionados (2) dois bonecos - João e Maria e um baú. Cada criança levou os bonecos dentro do baú para casa, sendo que todas participaram da atividade, sendo que essa atividade perdurou durante vinte e cinco dias. Quando todas as crianças já tinham levado fizemos uma roda da conversa e utilizando o quadro negro, colocamos os nomes dos órgãos sexual feminino e masculino para o conhecimento da turma.
Os meninos relataram que Eles (os meninos) têm: “Bilau”, “Piu Piu”, “Rola”, “Biroca”, “Pau”, “Saco”, “Pinto”. As meninas relataram que Elas(as meninas) têm: “Xoxota”, “Priquito”, “Xana”, “Florzinha”, “Tesouro”, “Chichito”. À medida que ia escrevendo os nomes de cada órgão sexual, as crianças sorriam. Percebi que algumas ficavam meio que com vergonha e outros sorriam, às vezes, até mesmo sem saber o significado das palavras. A partir da vivência das crianças, a professora esclareceu sobre os nomes usados na língua padrão dos órgãos masculinos e femininos. (Pênis e Vagina). Perguntei se já tinham ouvido esses nomes e disseram que sim. No entanto, achavam esses nomes (pênis e vagina) mais feios do que os outros que já conheciam.

A maioria das crianças relatou ainda que tanto os meninos quanto as meninas, podem ter medo. No entanto as meninas são as mais medrosas, porém na historinha Maria foi mais corajosa que João, pois teve uma idéia que ajudou, salva-lo da Bruxa. Todas as crianças

escreveram que tanto o homem quanto a mulher podem trabalhar fora. Sendo uma das crianças, se a mulher (mãe / madrasta) trabalhasse fora, também não só o pai (lenhador) talvez eles não tivessem passado fome.

Nesses relatos, pode-se perceber o quanto a escola e, em particular, a sala de aula, pode ser um lugar privilegiado para se promover a cultura de reconhecimento da pluralidade das identidades e dos comportamentos relativos a diferenças. Daí, a importância de se discutir a educação escolar a partir de uma perspectiva crítica e problematizadora, questionar relações de poder, hierarquias sociais opressivas e processos de subalternização ou de exclusão, que as concepções curriculares e as rotinas escolares tendem a preservar (SILVA, 1996, 2000 e 2001).

Numa outra atividade trabalhando as temáticas de corpos e gêneros, a professora colocou na sala uma caixa para que as crianças colocassem perguntas sobre o que tinham vontade de saber mais não tinha coragem de perguntar a alguém.

Muitas perguntas vieram à tona: Como é que nasce um bebê, o que é transar? Porque os homens e as mulheres ficam nus na televisão? Como é que nasce um bebê? Como é que beija na boca? Por que o veado rebola? O que é gay? E sapatão? Quando eu crescer eu não quero ser rapariga. O que é rapariga, meu pai fica chamando a minha mãe de rapariga e ela chora.

A professora relatou que as perguntas foram todas respondidas, apesar de ficar um pouco constrangida.

Nesse sentido, Claudia Vianna e Sandra Unbehaum (2004) consideram que, de modo geral, a escola e profissionais da educação estão pouco preparados/as para lidar com a diversidade de gênero. Assim como gestores/as e formuladores/as de políticas têm apresentado sensibilidade e compromisso com questões de gênero. Apesar de toda a complexidade, as políticas públicas educacionais não costumam dar a devida atenção às questões relativas a gênero e diversidade sexual em suas proposições para os sistemas de ensino e para a prática educacional cotidiana das relações escolares.

Essas são questões que dizem respeito a todas as esferas, níveis e modalidades de ensino. É importante considerar sua transversalidade nas políticas públicas educacionais, pois estão implicadas em relações de poder, desigualdades, hierarquizações, construção de sujeitos, corpos e identidades nas mais variadas expressões.

Algumas considerações....

Esses relatos nos ajudam a enxergar a possibilidade de puxar novos fios para tecer nosso campo de uma forma mais integrada a outros espaços de formação, como a escola. Se a política pública nos acena com a possibilidade de recursos para realizarmos projetos, continuarmos nossas pesquisas, também nos abre janelas de possibilidades para ensinar e aprender, num espaço de resistência aos jogos de poder e verdade, cujas malhas tentamos desfazer. Entende-se que, estamos no início de tudo, mas, como diz Cecília Meireles, "é preciso jogar por escadas de mármores baixelas de ouro. Rebentar colares, partir espelhos, quebrar cristais, vergar a lâmina das espadas e despedaçar estátuas, destruir as lâmpadas, abater cúpulas, e atirar para longe os pandeiros e as liras"*(poema Gargalhada)*.

Referências bibliográficas

LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, Gênero e Sexualidade**. Porto Editora LTDA, 2000.

_____.**Gênero, sexualidade e educação**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2004

RIBEIRO, Paula Regina Costa. **Corpos, gêneros e sexualidades**: questões possíveis para o currículo escolar. Rio Grande: FURG, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Documento de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

VIANNA, Cláudia e UNBEHAUM, Sandra . O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, 2004.

GÉNERO Y SEXUALIDAD EN LAS PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN SEXUAL: UN ANÁLISIS EN ESCUELAS MUNICIPALES DE NOVO HAMBURGO

SILVA, Denise Quaresma da
Professora e pesquisadora, Universidade Feevale
Ulloa, Oscar
Doutorando em Educação, UFRGS (Bolsista do CNPQ)

Eixo Temático: Gênero e sexualidade nas práticas escolares

Resumen: Este artículo aborda una caracterización de las prácticas de educación sexual en instituciones educativas de Novo Hamburgo, Río Grande del Sur, Brasil. En el estudio rescatamos aportaciones para la comprensión de la educación sexual, específicamente a partir de presupuestos teóricos provenientes del posestructuralismo, así como de estudios actuales que abordan el tema. También se presentan resultados cualitativos obtenidos a través de entrevistas realizadas a directivos/as y docentes de las cincuenta y seis escuelas del municipio. El estudio muestra que las prácticas de educación sexual se articulan como un instrumento regulatorio para inscribir en los cuerpos identidades sexuales y de género legitimadas en la lógica heteronormativa.

Palabras clave: educación sexual; escuelas; género; sexualidad.

Resumo: Este artigo aborda a produção das identidades sexuais e de gênero nas práticas de educação sexual nas instituições educativas da cidade de Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, Brasil. Na pesquisa desenvolvida elencamos contribuições para compreender a educação sexual, especificamente a partir dos pressupostos teóricos emergentes do pós-estruturalismo. Também apresentamos resultados qualitativos emergidos através das entrevistas aplicadas aos/as docentes das cinqüenta e seis escolas do município. O estudo aponta que as práticas de educação sexual se articulam como um instrumento regulatório para inscrever nos corpos identidades sexuais e de gênero legitimadas na lógica heteronormativa.

Palavras- chave: educação sexual; escolas; gênero; sexualidade.

Introducción

Diversos estudios en Brasil (ALVARENGA e IGNA, 2004; FURLANI, 2005; NARDI, 2008) muestran resultados que confirman la necesidad de extender los abordajes en torno a las prácticas de educación sexual, destacando que en las escuelas se presentan situaciones recurrentes de exclusión, marginación y corrección de aquellos/as estudiantes que se distancian de los patrones considerados como "normales" en la lógica heteronormativa.

A partir de esta demanda y de los resultados de otros estudios que realizamos anteriormente en Novo Hamburgo sobre el embarazo en la adolescencia (QUARESMA DA SILVA, 2007), surgió el propósito de examinar la producción de identidades sexuales y de género en las prácticas de educación sexual en escuelas municipales de enseñanza fundamental. Articulando esta temática entre sus objetivos, fue aprobado en el año 2008 el proyecto institucional "Investigación del embarazo en la adolescencia en las escuelas municipales de Novo Hamburgo/Río Grande del Sur", (del Grupo de Investigación en Psicología, Subjetividad Contemporánea y Salud Mental), de la Universidad FEEVALE), del cual estamos presentando un recorte de sus resultados en este texto.

En una primera parte del material hacemos referencia a algunas contribuciones teóricas que nos parecen pertinentes para la comprensión de la educación sexual en las instituciones escolares y posteriormente describimos la metodología asumida y algunos resultados de las entrevistas semi-estructuradas aplicadas a docentes y directivos/as de las cincuenta y seis escuelas municipales de Novo Hamburgo, durante el año 2009 y parte del 2010, considerando que pueden servir de consulta para la realización de otros estudios y para la sensibilización e implicación del profesorado en el cuestionamiento y problematización de prácticas de educación sexual con un marcado predominio de un discurso biomédico y que se articulan como un instrumento regulatorio para inscribir en los cuerpos identidades sexuales y de género legitimadas en la lógica heteronormativa.

Escuela, cuerpos y sexualidad

En las escuelas se viene hablando de sexo hace siglos, aunque pueda parecer a primera vista que no es así. Al centramos en los colegios del siglo XVIII, y analizar sus mecanismos de funcionamiento, veremos que todo el tiempo se habla de sexo. Allí se concentraron los discursos sobre este tema, se codificaron los contenidos y se legitimaron las "autoridades" para abordarlo. Las escuelas constituyen un micro espacio de poder que controla los cuerpos y el sexo de forma pensada y articulada (FOUCAULT, 2003).

LOURO (2010) también destaca la escuela como una instancia que participa activamente en la producción de identidades y diferencias, privilegiando unas identidades y prácticas hegemónicas en cuanto niega, desvaloriza y margina otras, jerarquización que siempre tiene lugar en un proceso de carácter histórico, cultural y político, lo que nos hace pensar en la sexualidad como un dispositivo histórico de poder (FOUCAULT, 2004).

Tal vez esta preocupación de las escuelas por producir cuerpos con "buen comportamiento" pudiera estar asociada al gran interés que estas instituciones vienen teniendo

por el tema de la educación sexual, buscando refinar el control sobre los cuerpos y la efectividad de esas prácticas, sean cuales fueren los argumentos asumidos o los intereses predominantes en diferentes momentos históricos (moral, higiene, SIDA, inclusión).

En consecuencia, la educación sexual se nos presenta como un campo de lucha donde disímiles discursos participan en una disputa política para legitimar o estigmatizar algunas identificaciones y prácticas (DARRÉ, 2005). Múltiples discursos que son significados y construidos por diferentes dispositivos (la medicina, la psicología, la iglesia, los medios, la educación, la política, las leyes).

Educación sexual en Brasil

En diciembre de 1996 fueron aprobados los Parámetros Curriculares Nacionales (PCNs), (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA DE BRASIL, 1997), para la concretización de la educación como garantía del ejercicio de la ciudadanía, la responsabilidad, la dignidad humana, y enfocado en la necesidad de vivir plenamente la sexualidad. La educación sexual aparece en estos Parámetros como un tema transversal que debe entrelazarse con los contenidos de las diferentes materias. Por tanto, no aparece como una disciplina específica y obligatoria, sino como un asunto que los/as docentes tienen el reto de imbricar armónicamente con los contenidos curriculares y las actividades extracurriculares

Con los PCNs, al proponer la educación sexual como tema transversal, se pretende la multiplicación de intercambios y reflexiones con los/as estudiantes sobre la repercusión de los mensajes que los/as mismos/as reciben diariamente sobre la sexualidad a través de los medios, la familia y otras instancias sociales. De esa forma, al abordar conocimientos actualizados sobre el tema y al promover el debate de los "diversos valores asociados con la sexualidad y los comportamientos sexuales existentes en la sociedad, se posibilita que el alumno pueda desarrollar actitudes coherentes con estos valores" (respeto a la diversidad, aceptación, inclusión) (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA DE BRASIL, 1997, p. 291). También se espera superar enfoques tradicionales de abordaje de la sexualidad desde una perspectiva biomédica, lo que era muy común cuando fueron presentados los PCNs, según Furlani (2005, p.15), al afirmar que "las discusiones sobre la sexualidad humana se presentaban casi exclusivamente en las aulas de Ciencias y de Biología y en el trabajo aislado de esas/es profesoras/es"[1].

[1] Los autores son responsables por las traducciones realizadas.

También Nardi (2008) reitera esta idea cuando plantea que los parámetros se inscriben en un modelo de educación sexual "marcado por el dominio de la biología […], dentro de la cual la discusión de la construcción social de la sexualidad y de la diversidad es marginal o ausente" (p. 17).

Con esta proyección también se destaca la necesidad de superar discursos que niegan o sancionan el placer y la sexualidad en la adolescencia, esto crea un cerco que obstaculiza hablar abiertamente del tema, dificulta el acceso a información y limita la educación y preparación para vivir la sexualidad de una manera placentera y responsable.

Sin embargo, recientes estudios en ámbitos escolares de Brasil (ALVARENGA E IGNA, 2004; FURLANI, 2005; NARDI, 2008) recogen narrativas y análisis desconstructivos que permiten confirmar la existencia de situaciones recurrentes de discriminación, exclusión y agresión por razones de género y sexualidad. Muchas de ellas, incluso, toleradas por los/as docentes de las propias instituciones.

En otras referencias podemos encontrar también algunas propuestas singulares y bien localizadas para incorporar la educación sexual como un tema transversal en consonancia con la inclusión del debate sobre la diversidad en las escuelas. Constituyen ejemplos de instituciones que se han propuesto proyectos pedagógicos que problematizan todo el funcionamiento institucional y la reproducción de símbolos y prácticas que condicionan discriminaciones (MADUREIRA, 2007). Estas propuestas, consideradas como modelos novedosos de educación sexual (BOCCARDI, 2008) y que también pueden ser incluidas en el modelo humanista integrador (BARRAGÁN, 1995), persiguen construir alternativas superadoras de enfoques tradicionales o dominantes de la educación sexual, destacándose por incluir el debate sobre la diversidad sexual, abordar el placer, cuestionar las actuales relaciones de género, y visibilizar los derechos sexuales y reproductivos.

Estos proyectos innovadores defienden que la sexualidad es una invención, una creación social significada históricamente a partir de múltiples discursos que regulan, producen jerarquías, normalizan, transgreden, instauran saberes y consolidan verdades (BUTLER, 2010; LOURO, 2010).

En consecuencia, podemos decir que las prácticas de educación sexual que son instrumentadas en los ámbitos escolares están mediadas por múltiples discursos en torno a las identidades sexuales y de género, donde circulan, tanto representaciones hegemónicas, instituidas o tradicionales, como representaciones desvalorizadas, transgresoras, instituyentes o disidentes, resultando un universo de significaciones producidas socialmente y en conflicto.

Procedimientos metodológicos asumidos en la investigación

Para la consecución del proyecto "Investigación del embarazo en la adolescencia en las escuelas municipales de Novo Hamburgo/Río Grande del Sur", (del Grupo de Investigación en Psicología, Subjetividad Contemporánea y Salud Mental), de la Universidad FEEVALE), fue presentado su diseño y aprobado por la Secretaría Municipal de Educación de Novo Hamburgo y fueron realizados los primeros contactos con la dirección de las escuelas, presentando la investigación y sensibilizando a todas/os con los objetivos del estudio y sus aportaciones para el perfeccionamiento de la labor educativa, específicamente de la educación sexual como tema transversal.

El estudio tuvo como objetivo principal examinar las prácticas de educación sexual en las escuelas públicas municipales de enseñanza (21 800 estudiantes matriculados en el momento del estudio, según los registros de matrícula). Algunas de estas escuelas tienen la particularidad de incluir solamente estudiantes entre la primera y la cuarta serie.

El estudio, de forma general, asumió una metodología cuanti-cualitativa, aunque específicamente en este texto estaremos abordando los resultados que emergieron de los análisis cualitativos.

Las narrativas corresponden a entrevistas semi-estructuradas que fueron aplicadas a directivos/as y docentes de estas escuelas. La entrevista fue reconocida como un instrumento que integra un proceso constructivo que trasciende las respuestas dadas por el sujeto y que es inseparable de la particular relación que se establece entre investigador e investigado. "Toda entrevista es, por su propia naturaleza, un escenario nuevo dentro del que se producirán fenómenos y comportamientos totalmente imprevistos" (GONZÁLEZ, 1997, p. 195).

Las entrevistas fueron aplicadas a todas las personas del nivel directivo de cada una de las escuelas, siendo 56 directoras, 52 coordinadoras/es pedagógicas/os, 16 orientadoras/es educativas/os. También se incluyó en el estudio una muestra no probabilística del 10% de los/as docentes de cada escuela, resultando un total de 127 entrevistadas/os. El período de aplicación ocupó el segundo semestre del año 2009 y el primer semestre del año 2010.

En nuestro caso recurrimos al análisis de contenido como una herramienta auxiliar de análisis de las narrativas recogidas a través de las entrevistas, estas categorías temáticas iniciales luego fueron ampliadas o reformuladas a partir de otras que emergieron en el proceso de aplicación de las entrevistas y durante la reducción y organización de la información. Por eso el/la investigador/a no es para nosotros un/a simple colector/a de datos, "sino un sujeto activo implicado en un proceso de relación con el otro. El investigador, en su carácter activo y pensante, es el instrumento esencial de la investigación" (GONZÁLEZ, 1997, p. 194).

Comentando resultados

Para el procesamiento de las entrevistas se utilizaron varias categorías de análisis y de estas seleccionamos dos que nos parecieron ilustrativas para el recorte que estamos presentando. A continuación estarán siendo abordadas.

Fines de la educación sexual

El análisis de los resultados apunta claramente que el tema de la educación sexual, destacado como transversal en el currículo, es trabajado superficialmente con los estudiantes, pues apenas el 2% de los profesores entrevistados dicen abordar el asunto, 31,82% dice no abordar, 12,73% plantean que lo abordan eventualmente sin vincularlo al currículo escolar, 18,18% dicen que lo abordan mas no consiguen ejemplificar y 35,45% evadieron el tema.

La mayoría de las/os profesoras/es entrevistadas/os especifica que la educación sexual tiene que ser más enfocada a las alumnas que a los alumnos porque a ellas hay que enseñarles a cuidar de su cuerpo, usar ropas adecuadas y sobre todo porque ellas maduran más temprano y son ellas quienes, "por circunstancias de la naturaleza, poseen el riesgo de quedar embarazadas". Apuntan que "las chicas están más adelantadas que los chicos" y por este motivo, precisan tener más conocimiento sobre educación sexual.

Citamos la declaración de una de las profesoras entrevistadas:

> La educación sexual debe ser más dirigida para las alumnas porque están aflorando mucho más temprano que los niños. Las chicas siempre fueron más adelantadas y la gente percibe que ellas buscan más orientación, tienen más dudas y están mucho más maduras para su edad, y la sexualidad aflorando mucho más. Una siempre bromea aquí en la escuela cuando decimos que están en celo (Comunicación personal, marzo, 2010).

Con este énfasis pedagógico en las estudiantes podemos constatar cómo las escuelas se han especializado en legitimar y perpetuar atributos que tradicionalmente han sido asignados al ser mujer, sobre los cuales se continúan estableciendo relaciones de exclusión, subordinación u opresión entre los géneros, incluso en el interior de un mismo género.

En contraste, la educación sexual, en el caso de los varones, debe ser encaminada para ayudar en la definición de la sexualidad "normal". Una de las entrevistadas expresó haber notado que un niño tenía necesidad de clases de educación sexual, pues presentaba, según su observación, características de una orientación homosexual por gustar de ir al baño de las niñas. La solución encontrada por la profesora fue encaminar al niño a una psicóloga,

aspirando a una intervención correctiva por desajustarse a las expectativas que socialmente circulan en torno al cuerpo masculino.

Temas abordados

Son más considerados los aspectos religiosos y biológicos, pues 47,66% de los/as profesionales respondieron que el tema es abordado en las disciplinas de Ciencias, Educación Física y Enseñanza Religiosa.

En las entrevistas, los/as docentes enfatizaban que si bien hablar sobre las partes de los cuerpos, las infecciones de transmisión sexual, el SIDA o los métodos anticonceptivos, no representa una dificultad para ellas/os, otros temas se tornan difíciles para ser comprendidos, aceptados y dialogados abiertamente.

Al profundizar por los temas que son más esquivados por las/os docentes o aquellos que resultan más incómodos, aparecieron como los más citados: homosexualidad, aborto, bisexualidad, masturbación, diversidad, transexualidad y travestismo. Esto muestra como la escuela continúa siendo un territorio donde, a nuestro ver, no se habla de prácticas "prohibidas" o "desvíos".

Otros temas no fueron mencionados y también están casi ausentes en las prácticas de educación sexual. Nos referimos al placer y los sentimientos en las relaciones sexuales, los derechos sexuales y reproductivos, la responsabilidad paterna y los atributos de género, ineludibles por sus nexos con la reproducción de situaciones de discriminación, exclusión u omisión; así como por sus costos y limitaciones para la autonomía masculina y femenina.

La idea de ubicar las acciones educativas relativas a la sexualidad en las materias de ciencias aún permanece arraigada. En las entrevistas emergió la centralización de esta misión a las/os profesoras/es que imparten ciencias, donde aparecen el cuerpo humano y la salud como contenidos.

Una de las profesoras expresaba que "la educación sexual está más explícita en el área de Biología, ahí está bien específica por la cuestión de la salud, las dolencias y el estudio de los órganos reproductores". Este criterio fue extensamente compartido, lo que nos reitera la persistencia de un discurso biomédico dominante en las prácticas de educación sexual.

Valoraciones finales

El estudio realizado muestra que la educación sexual aparece en muchas ocasiones como un espacio de prácticas regulatorias para inscribir en los cuerpos el género y la sexualidad legitimados en la lógica heteronormativa.

De igual forma, la reducción de la educación sexual al conocimiento de los órganos reproductivos, de los cambios fisiológicos, y de los métodos anticonceptivos, limita la posibilidad de promover diálogos más abiertos con los/as estudiantes que incluyan temas evadidos o poco valorizados, predominando un discurso biomédico en las prácticas de educación sexual. La diversidad sexual aún no encuentra espacio para ser abordada, a no ser como ejemplo de lo desaprobado y lo estigmatizado.

Es habitual que ante la indagación, cuestionamiento o curiosidad de las/os estudiantes por un conjunto de temas emerja la evasión de las/os docentes que se sienten desprovistos de conocimientos y herramientas para abordarlos, quedando poco espacio para que encuentren respuesta a las interrogantes que los/as inquietan. En este sentido es necesario tener en cuenta, como destaca Figueiró (2009), que el propósito de educar sexualmente engloba también la posibilidad que debe abrirse a las/os profesoras/es de reeducarse para actuar como educadores/as sexuales en todos los tipos y niveles de enseñanza.

Referencias bibliográficas

ALVARENGA, L. F. E IGNA, M. C. Corpo e sexualidade na escola: as possibilidades estão esgotadas? Em MEYER, D. Y SOARES, R. (Orgs.), *Corpo, Gênero e sexualidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 62-72.

BARRAGÁN, F. *Currículum, poder y saber. Un análisis crítico de la educación Sexual*. Madrid: AEPS, 1995.

BOCCARDI, F. G. Educación sexual y perspectiva de género. Un análisis de los debates sobre la ley de Educación Sexual Integral en la Argentina. *Perspectivas de la Comunicación*, 1(2), p. 48-58, 2008.

BUTLER, J. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo". En Louro, G.L., *O corpo Educado: pedagogias da sexualidade* (3 ed.). Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 151-172.

DARRÉ, S. *Políticas de género y discurso pedagógico*. Uruguay: Ediciones Trilce, 2005.
FIGUEIRÓ, M. *Educação sexual: múltiplos temas, compromisso comum*. Londrina, Brasil: Universidade Estadual de Londrina, 2009.

FOUCAULT, M. *História da Sexualidade II: O uso dos prazeres* (10 ed.). Rio de Janeiro, Brasil: Graal, 2003.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão* (29 ed.). Petrópolis: Vozes, 2004.
FURLANI, J. O bicho vai pegar! −um olhar pós-estruturalista à educação sexual a partir de livros paradidáticos infantis. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil, 2005. Recuperado enero 15, 2010, en http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/13259/000491228.pdf?sequence=1

GONZÁLEZ, F. *Epistemología cualitativa y Subjetividad*. La Habana: Pueblo y Educación, 1997.

LOURO, G.L. Pedagogias da sexualidade. En *O corpo Educado: pedagogias da sexualidade* (3 ed.). Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 7-34.

MADUREIRA, A. F. Gênero, sexualidade e diversidade na escola: a construção de uma cultura democrática. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília, Brasil, 2007. Recuperado julio 16, 2010, en http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/1610/1/Tese_AnaFlaviaAmaralMadureira.pdf

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA DE BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: Autor, 1997. Recuperado enero 10, 2010, en http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf

NARDI, H.C. O estatuto da diversidade sexual nas políticas de educação no Brasil e na França: a comparação como ferramenta de desnaturalização do cotidiano de pesquisa. *Psicologia & Sociedade*, 20(Edição Especial), p. 12-23, 2008.

QUARESMA DA SILVA, D. R. *Mães-menininhas: a gravidez na adolescência escutada pela Psicanálise/Educação.* Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil, 2007. Recuperado enero 12, 2010, en http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=94659

GÊNERO, CURRÍCULO E IDENTIDADE: VISITANDO AS REFLEXÕES PÓS-ESTRUTURALISTAS

ALVES, Julia Mayra Duarte (UFAL)
PIZZI, Laura Cristina Vieira (UFAL)

Eixo Temático: Gênero e sexualidade nas práticas escolares

Resumo: Este trabalho tem como objetivo visitar reflexões contemporâneas sobre gênero, currículo e identidade norteadas pela perspectiva pós-estruturalista. Está situado no campo dos estudos sobre gênero, tendo como base de análise a teoria feminista pós-estruturalista ao mesmo tempo em que se apóia nas concepções de currículo trazidas pela teoria pós-critica da educação. É resultado do início das reflexões teóricas de uma pesquisa que vem sendo realizada com o objetivo de compreender como o currículo produz efeitos na produção das identidades de gênero dos/as alunos/as do ensino fundamental de uma escola municipal. A perspectiva pós-estruturalista considera que o currículo não é algo desinteressado, neutro, apenas transmissor de conhecimento. Desse modo, acredita-se que este artefato cultural está relacionado com a produção das identidades de gênero. Com base nas reflexões pós-estruturalistas sobre gênero, currículo e identidade na escola é possível desconfiar que o currículo produz identidades de gênero seja através da linguagem utilizada nos livros didáticos, seja pela diferenciação qualitativa atribuída aos gêneros, pela relação naturalizada de identificações de disciplinas/saberes a determinado gênero que mais tarde irá refletir na ocupação de campos profissionais considerados próprios de cada gênero ou seja por outros incontáveis mecanismos. Nesse sentido, a escola e o currículo estariam envolvidos num processo de produção de diferenças sendo, portanto, um local candente de pesquisas e ações que busquem refletir sobre as relações de gênero na sociedade. Nessa perspectiva, não devemos nos limitar a indagar "o que" ensinar nas escolas. Devemos multiplicar nossas interrogações e buscar compreender os interesses, os privilégios e os efeitos produzidos pela presença ou a ausência de certos conhecimentos no currículo.

Palavras- chave: Gênero, identidade, currículo

Abstract: This paper aims to visit contemporary thinking about gender, identity and curriculum guided by the post-structuralist perspective. It is situated in the field of gender studies, based on analysis of the post-structuralist feminist theory and at the same time it relies on the concepts of curriculum brought about by the post-critical theory of education. It is due to the onset of the theoretical research being carried out to understand how curriculum produces effect in the production of gender identities of students and pupils of elementary schools in a school hall. The post-structuralist perspective considers that the curriculum is not disinterested, neutral, only transmitter of knowledge. Thus, it is believed that this cultural artefact is related to the cultural production of gender identities. Based on the post-structuralist reflections about gender, curriculum and identity in school it is possible to suspect that the curriculum produces gender identities either through the language used in textbooks, or through the qualitative differentiation attributed to gender, or through the naturalized ratio of identification subjects / knowledge of a particular genre that later will be

reflected in the occupation of professional fields deemed suitable for each gender or by/through countless other mechanisms. In this sense, the school curriculum would be involved in the process of production of differences, being therefore a relevant spot of research and actions that seek to reflect on gender relations in society. From this perspective, we should not limit ourselves to ask "what" to teach in schools. We must multiply our doubts and seek to understand the interests, privileges and effects produced by the presence or absence of certain knowledge in the curriculum.

Keywords: Gender, identity, curriculum

Este trabalho tem como objetivo visitar reflexões contemporâneas sobre gênero, currículo e identidade norteadas pela perspectiva pós-estruturalista. Está situado no campo dos estudos sobre gênero, tendo como base de análise a teoria feminista pós-estruturalista ao mesmo tempo em que se apóia nas concepções de currículo trazidas pela teoria pós-critica da educação.

É resultado do início das reflexões teóricas norteadoras de uma pesquisa[1] que vem sendo realizada no mestrado em Educação Brasileira da Universidade Federal de Alagoas com o objetivo de compreender como o currículo produz efeitos na construção das identidades de gênero dos/as alunos/as do ensino fundamental de uma escola localizada em uma comunidade na qual a divisão sexual do trabalho é bastante evidente, fato já contemplado em outra pesquisa[2] cujos resultados sugeriram a realização desta investigação, com o objetivo de focar as relações de gênero na única escola da comunidade com ênfase na produção de meninas e meninos a partir do currículo.

A perspectiva pós-estruturalista considera que o currículo não é algo desinteressado, neutro, apenas transmissor de conhecimento. Entende que ele está implicado nos jogos de poder atuantes na sociedade (ANDRADE, 2006; LOURO, 2000; SILVA, 2005) . Desse modo, acredita-se que este artefato cultural está relacionado com a produção das identidades de gênero. Guacira Lopes Louro (2007) aponta convergências entre o feminismo e o pós-

[1] Trata-se da pesquisa Gênero, currículo e identidade: a produção de meninos e meninas em uma escola municipal de Maceió.

[2] Pesquisa intitulada "E agora José? Mudanças na identidade de gênero em uma comunidade de artesãos em Maceió", vinculada ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC, CNPq/UFAL 2009/2010. Esta pesquisa buscou compreender como uma comunidade de maceió está lidando com a presença de homens na confecção da renda filé, tradicionalmente realizada apenas por mulheres. Nessa comunidade a pesca é a tradicional atividade masculina.

estruturalismo mostrando como do diálogo entre esses dois campos de pensamento pode ser uma interessante forma de refletir sobre relações de gênero.

> Ainda que gênero, enquanto categoria analítica, passe a ser utilizado, com maior ou menor propriedade e ajustamento, no contexto de vários paradigmas teóricos, uma parte significativa das formulações produzidas pelas/os feministas atuais estabelece articulações entre essa conceptualização e algumas teorizações pós-estruturalistas. Na verdade, seria difícil supor que movimentos contemporâneos (no caso, o feminismo e o pós-estruturalismo, ambos se constituindo em meio à efervescência intelectual do final dos anos 60) deixassem de produzir efeitos mútuos e fossem capazes de se manter isolados (LOURO, 2007, p. 29).

Marcos Adriano Almeida (2010) também pensa a perspectiva pós-estruturalista como uma importante lente nas análises que busquem compreender as relações de envolvem corpo, gênero e sexualidade:

> Trabalhar com as categorias de corpo, gênero e sexualidade nas suas tramas discursivas, de relações de saber-poder, nos conduz à perspectiva teórico-metodológica Pós-estruturalista nas suas aproximações com as perspectivas feministas, dos estudos culturais, sobretudo nas contribuições de Michel Foucault. Conceitos e teorizações que, situadas nas teorias pós-críticas, focalizadas principalmente a partir da segunda metade do século XX, colocavam em discussão questões como identidades, diferenças, subjetividades, discursos, cultura, gênero, sexualidade dentre outras (ALMEIDA, 2010, p. 38-39).

Com base nas reflexões pós-estruturalistas sobre gênero, currículo e identidade na escola é possível desconfiar que o currículo produz identidades de gênero seja através da linguagem utilizada nos livros didáticos, seja pela diferenciação qualitativa atribuída aos gêneros, pela relação naturalizada de identificações de disciplinas/saberes a determinado gênero que mais tarde irá refletir na ocupação de campos profissionais considerados próprios de cada gênero ou seja por outros incontáveis mecanismos.

Nesse sentido, a escola e o currículo estariam envolvidos num processo de produção de diferenças sendo, portanto, um local candente de pesquisas e ações que busquem refletir sobre as relações de gênero na sociedade.

Para este trabalho buscou-se contemplar publicações que realizassem reflexões acerca dos três eixos norteadores da pesquisa (gênero, identidade e currículo) a partir da perspectiva pós-estruturalista.

A escola e as relações de gênero

De acordo com Guacira Lopes Louro (2000) a escola historicamente esteve preocupada em disciplinar e normalizar os indivíduos, ao mesmo tempo em que, contraditoriamente, negou seu interesse pela sexualidade.

> As instituições escolares constituíram-se, nas sociedades urbanas, em instancias privilegiadas de formação das identidades de género e sexuais, com padrões claramente estabelecidos, regulamentos e legislações capazes de separar, ordenar e normalizar cada um/uma e todos/as. Por muitos anos, mesmo afirmando que essa "dimensão" da educação dos sujeitos cabia prioritariamente à família, as escolas preocuparam-se, quotidianamente, com a vigilância da sexualidade dos seus meninos e das suas meninas (LOURO, 2000, p. 47).

Segundo Louro a escola sempre esteve absolutamente empenhada em fazer de seus meninos e de suas meninas homens e mulheres que correspondessem às formas hegemônicas de masculinidades e feminilidade.

De maneira semelhante Meyer e Soares (2004) colocam que "os espaços e os processos pedagógicos estão atravessados de mecanismos e estratégias de vigilância, controle, correção e moldagem dos corpos dos indivíduos – estudantes e docentes – que povoam as instituições escolares" (MEYER E SOARES, 2004, p. 7-8).

Com isso, podemos considerar a escola um lugar estratégico para os estudos sobre as relações de gênero, pois é nela que acontece boa parte da socialização das crianças da nossa sociedade. Maria Carvalho ressalta a importância de uma agenda de pesquisa em gênero e educação e questiona:

> Que relações de gênero estão sendo construídas no cotidiano escolar: mais ou menos opostas e excludentes, mais ou menos hierárquicas, mais ou menos livres e plurais? Como as identidades masculinas e femininas são experimentadas, negociadas, testadas, reforçadas ou desafiadas nas relações escolares, do ponto de vista de professores/as e estudantes de ambos os sexos? (CARVALHO, 2007, p. 34).

O feminismo pós-estruturalista, segundo Meyer (2007, p. 16) "privilegia a discussão de gênero a parti de – ou com base em – abordagens que enfocam a centralidade da linguagem (entendida aqui em sentido amplo) como *locus* de produção das relações que a cultura estabelece entre o corpo, sujeito, conhecimento e poder". A importância da linguagem na perspectiva pós-estruturalista é também ressaltada por Louro (2007):

> Dentre os múltiplos espaços e as muitas instâncias onde se pode observar a instituição das distinções e das desigualdades, a linguagem é,

> seguramente, o campo mais eficaz e persistente – tanto porque ela atravessa e constitui a maioria de nossas práticas, como porque ela nos parece, quase sempre, muito "natural". Seguindo regras definidas por gramáticas e dicionários, sem questionar o uso que fazemos de expressões consagradas, supomos que ela é, apenas, um eficiente veículo de comunicação. No entanto, a linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os institui; ela não apenas veicula, mas produz e pretende fixar diferenças (LOURO, 2007, p. 65).

O conceito de gênero aqui considerado não se limita a reflexões sobre os papéis e funções das mulheres e dos homens, passando a indagar, de maneira bem mais ampla, como as instituições, os símbolos, as normas, os conhecimentos e as leis de uma sociedade são produtos e produtores das representações do feminino e do masculino.

Para Meyer (2007) este conceito aponta implicações no uso do termo gênero como ferramenta teórica e política. A primeira seria que nos constituímos como homens e mulheres através de diversas instituições e práticas sociais durante a vida, passando por um processo não linear, não harmônico e que nunca está finalizado. A segunda seria a existência de diversas formas muitas vezes conflitantes de viver a feminilidade e a masculinidade a depender do tempo, do lugar e das circunstâncias em que se esteja. A terceira é a idéia de que as análises e intervenções devem considerar as relações de poder entre homens e mulheres e a diversidade de formas sociais e culturais que os constituem como sujeitos de gênero e a quarta propõe que as análises devem ser baseadas em abordagens amplas, considerando instituições sociais, símbolos, normas, conhecimentos, as leis e as doutrinas de uma sociedade.

A partir desses desdobramentos do termo gênero e de acordo com o entendimento do feminismo pós-estruturalista podemos considerar a escola como uma das instituições que ao mesmo tempo em que reflete, produz as demarcações de gênero.

Em texto que aborda a educação diferenciada nas escolas, as palavras de Zuleila Alambert ilustram alguns mecanismos através dos quais estas instituições reproduzem as demarcações de gênero:

> A escola ocupa um lugar preponderante quanto à educação diferenciada, reforçando de modo formal a postura assumida pela família no processo discriminatório; filas de meninos e meninas, brincadeiras e esportes diferenciados, orientação profissional distinta para ambos os sexos. A professora da primeira fase escolar faz, via de regra, o papel de "segunda mãe" e de um modo geral tem contribuído para reforçar o conceito de diferenciação entre meninos e meninas, ajudando a desenvolver interesses vocacionais diferenciados em função de cada sexo: para as meninas, profissões ditas "femininas", como Magistério, Enfermagem, Secretariado; para os meninos, profissões tradicionalmente consideradas "masculinas": Engenharia, Medicina, Administração, etc (ALAMBERT, 2008, p. 317).

Nesse sentido, esse modelo de educação ainda predominante nas escolas produz efeitos. Não por acaso encontramos um número grande de meninas, mais tarde mulheres em determinadas profissões e os meninos, mais tarde homens, nas ditas profissões masculinas.

O currículo como produtor de identidades de gênero

No campo da educação, o conceito de currículo, ampliado a partir da teoria pós-crítica, é um importante norteador das análises que busquem refletir sobre a produção das identidades de gênero nas escolas.

Com base na ampliação da noção de educativo trazida pelas pedagogias culturais, o feminismo pós-estruturalista vem buscando mostrar como essas pedagogias participam do processo de construção das identidades de gênero, produzindo modos de viver a feminilidade e a masculinidade. Andreza Andrade (2006, p. 100), nos diz que:

> Embora não exclusivamente institucional, as políticas culturais operam de modo muito eficaz a partir do currículo e do cotidiano escolar. Em nossa sociedade, estamos constantemente operando a partir de um modelo de identidade cujas matrizes se inscrevem preponderantemente nos alicerces masculino, branco, heterossexual, classe média e judaico-cristã. Tomados como norma, a educação e a escola tomam estes modelos para si, enquanto alvo a serem perseguidos. E isso se faz com tal sutileza a ponto de torna-se uma prática invisível de tão naturalizada que é pela cultura.

Nesse sentido, o currículo direciona o processo educacional, produzindo efeitos, enquadrando as pessoas a um determinado modelo e excluindo ou nomeando como diferentes, estranhas, anormais, aquelas que não se enquadram na norma imposta.

De acordo com Tomaz Tadeu Silva (2005, p. 150), importante estudioso da teoria pós-crítica: "O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade". A partir desse modo de pensar, o currículo é um espaço diretamente afetado por relações de poder, é também um espaço político sendo responsável pela configuração de identidades.

> No fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de "identidade" ou "subjetividade". Se quisermos recorrer à etimologia da palavra "currículo", que vem do latim *curriculum*, "pista de corrida", podemos dizer que no curso dessa "corrida" que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos (SILVA, 2005, p.15).

No que diz respeito aos efeitos do currículo na produção de meninos e meninas, o feminismo pós-estruturalista vem denunciando como os discursos educacionais sobre as

identidades de gênero e sexual ou a ausência deles contribuem para manter os modelos normativos de nossa sociedade.

> A partir de múltiplas práticas cotidianas banais, a partir de gestos e expressões pouco perceptíveis, pelo silêncio, pelo ocultamento ou pela fala, constroem-se, no espaço propriamente escolar, lugares e destinos sociais, produzem-se identidades de gênero e sexuais, identidades de classe e de etnia, marcadas pela diferenciação e pela hierarquia. (LOURO, 2005, p. 91-92).

As diferentes teorias do currículo tratam as questões de gênero de maneiras distintas. Silva (2005) nos mostra que as teorias do currículo podem ser divididas em três: a tradicional, a crítica e a pós-crítica.

As tradicionais abordam pouquíssimo a questão dos gêneros. Esta teoria considera que as decisões sobre o que deve ser ensinado nas escolas são separadas de decisões sobre o como deve ser ensinado e o motivo de se ensinar. De acordo com esse posicionamento teórico o currículo é um instrumento de racionalização da atividade educativa e seu desenvolvimento depende da qualidade do planejamento, tendo como preocupação central a transmissão e a assimilação dos conteúdos de forma eficaz. O modelo institucional dessa concepção de currículo é a fábrica (SILVA, 2005).

Ele nos diz ainda que é a questão do poder que diferencia as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-criticas. Estas últimas vão indicar que não há neutralidade científica e que o currículo não é algo desinteressado, estando implicado nas relações de poder.

Ireno Berticelli (2005) coloca que "Em qualquer acepção que se tome o currículo, sempre se está comprometido com algum tipo de poder. Não há neutralidade nessa opção. Inclusões e exclusões estão sempre presentes no currículo (BERTICELLI, 2005, p. 165).

Nessa perspectiva, não devemos nos limitar a indagar "o que" ensinar nas escolas. Devemos multiplicar nossas interrogações e buscar compreender os interesses, os privilégios e os efeitos produzidos pela presença ou a ausência de certos conhecimentos no currículo.

Referências

ALAMBERT, Zuleika. Educação diferenciada: uma realidade. Educação igualitária: uma necessidade. In: COSTA, Ana A. A.; SARDENBERG, Cecília M. B. (Orgs.) **Feminismo no Brasil: reflexões teóricas e perspectivas**. Salvador: UFBA / Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher, 2008, p.315-322.

ALMEIDA, Marcos A. Problematizando a escola a partir da relação Corpo, Gênero e Sexualidade. In: FERRARI, Anderson (Org). **Sujeitos, Subjetividades e Educação**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010, p. 37-51.

ALVES, Julia M. D.; MESQUITA, Marcos R. O fazer filé e as relações. **Relatório Final do Programa Institucional de bolsas de Iniciação Científica** – PIBIC, CNPq/UFAL, 2010.

ANDRADE, Andreza. O. Educação, Currículo e Conhecimento Histórico Escolarizado. **Saeculum** (UFPB), v. 1, p. 97-107, 2006.

BERTICELLI, Ireno A. Currículo: Tendências e filosofia. In: COSTA, Marisa Vorraber. **O currículo no slimiares do contemporâneo.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005, P. 159-176.

CARVALHO, Maria. E. P. de. Uma agenda de pesquisa, formação humana e docente em gênero e educação. In: PIZZI, Laura C. V.; FUMES, Neiza de L. F. (Org). **Formação do pesquisador em educação: identidade, diversidade, inclusão e juventude.** Maceió: Edufal, 2007, p. 21-43.

LOURO, Guacira L. **Currículo, Género e Sexualidade**. Porto: Porto Editora, 2000.

LOURO, Guacira L.. O currículo e as diferenças sexuais e de gênero. In: COSTA, Marisa Vorraber. **O currículo nos limiares do contemporâneo.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005, P. 85-92.

LOURO, Guacira L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.

MEYER, Dagmar E. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira L., FELIPE, Jane, GOELLNER, Silvana. V. (Orgs.). **Corpo, Gênero e Sexualidade. Um debate contemporâneo na educação.** Petrópolis: Vozes, 2007, p. 9-27.

MEYER, Dagmar E.; SOARES, Rosângela de F. R. Corpo, gênero e sexualidade nas práticas escolares: um início de reflexão. In: MEYER, Dagmar E.; SOARES, Rosângela de F. R. (Orgs). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004, p. 5-16.

SILVA, Tomaz T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO: PERTINENCIA E FECUNDIDADE DAS DISCUSSÕES DIVULGADAS NA ANPED (2006-2010)/GT23

ZARTH, Silvana
Mª - Profª. do Depto. Materno-Infantil da Escola de Enfermagem da UFRGS e Dndª. da PPGEDU PUCRS
LETTNIN, Carla da Conceição
Dndª. da PPGEDU PUCRS e Profª. do CAp/UFRGS
STOBÄUS, Claus Dieter
Prof. Dr. FACED/PUCRS (Orientador)

Eixo Temático: Gênero e sexualidade nas práticas escolares

Resumo: Discutir gênero e sexualidade na educação instiga o pensamento e a criatividade da gestão educacional em seus diversos âmbitos. Abre um fórum permanente de discussão em torno do que se pensa e o que se deseja repassar nos ambientes escolares. O Estado de conhecimento a partir das Reuniões da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) constitui-se uma das estratégias utilizadas para o mapeamento da produção científica na área da Educação, neste estudo no Grupo de Trabalho 23 que trata de discutir assuntos referentes ao Gênero, sexualidade e educação. No período de 2006 a 2010 foram identificados, analisados e categorizados 66 artigos, com metodologias quanti-qualitativas. Os textos foram coletados diretamente na página WEB da ANPEd (www.anped.org.br). A escolha deu-se por se tratar de um veículo de divulgação de pesquisas pela Capes, conter levantamentos, estudos, discussões, trabalhos críticos, concentrando-se na avaliação e políticas públicas, enfatizando experiências brasileiras no âmbito da temática em questão. Objetivamos o levantamento das temáticas abordadas, a identificação das instituições, dos órgãos financiadores, das populações, das metodologias, dos autores e das regiões em que os estudos ocorreram. Salienta-se que estes são dados preliminares em virtude do interesse de fundamentar esta temática na tese de doutoramento que irá tratar da viabilidade e efetivação das temáticas transversais, blocos Educação para Saúde e Orientação Sexual, inclusas nos PCNs. Os dados preliminares revelaram que houve um crescente nos trabalhos referentes à temática em específico o gênero. As regiões de maior concentração mantêm-se Sul e Sudeste e a autoria significativa é feminina, apesar de haver um aumento de autorias masculinas se comparado aos anos anteriores. Chama-se a atenção neste estudo para presença de um artigo, que discute os PCNs, o que causa estranhamento já que deve ser visto como estratégia para viabilizar a transversalidade nas escolas das temáticas aqui analisadas.

Palavras- chave: gênero, sexualidade, educação

Abstract: Discussing gender and sexuality education encourages thought and creativity of the educational management in its various spheres. Opens a permanent forum of discussion around what to think and what is wanted to pass in school environments. The state of knowledge from the Meeting of the National Association of Graduate Studies and Research in Education (ANPEd) constitutes one of the strategies used for the mapping of scientific production in the area of Education, this study in the Working Group 23 which deals with discuss issues related to gender, sexuality and education. In the period 2006 to 2010 were identified, analyzed and categorized 66 articles with quantitative and qualitative

methodologies. The texts were collected directly in the web page ANPEd (www.anped.org.br). The choice was made because it is a vehicle for dissemination of research by CAPES, contain surveys, studies, discussions, critical papers, focusing on assessment and public policy, emphasizing Brazilian experience in the topic in question. We aimed to survey the themes, the identification of institutions, funding agencies, the people, the methodologies, the authors and the regions in which the studies occurred. Please note that these are preliminary data in view of the interest to justify this subject for my PhD thesis that will address the feasibility and effectiveness of the Cross-Cutting Themes, Blocks Health Education and Sexual Orientation, included in the PCNs. Preliminary data revealed that there was a growing in the work theme, specifically related to the genre. The regions with the highest concentrations remain south and southeast and female authorship is significant, although there is an increase of male authors as compared to previous years. It draws attention in this study for the presence of an article that discusses the PCNs, which is strange since it must be seen as a strategy to enable the transversality of the subjects in schools analyzed here.

Keywords: gender, sexuality, education

Um estado da arte ou do conhecimento é uma análise da produção acadêmica em uma determinada área que permite reconhecer e identificar o conhecimento produzido, as áreas de tensão e possíveis avanços na compreensão do tema em estudo. Luna (2002) diz que a construção de um estado da arte tem como objetivo constituir uma excelente fonte atualizada para pesquisadores.

Nóbrega-Therrien e Therrien (2004, p. 622) apresentam um conceito um pouco mais restrito do estado da arte considerando que seus objetivos são "mapear e discutir uma certa produção científica/acadêmica em determinado campo do conhecimento" e se caracteriza por ser um "levantamento bibliográfico em resumos e catálogos de fontes relacionadas a um campo de investigação." Distinguem o estado da arte do estado da questão e da revisão da literatura.

Entende-se por estado do conhecimento o acesso ao conhecimento já existente, aos conceitos e princípios fundantes que já estão estabelecidos, ou seja, a produção de conhecimento que tem início tendo por base a busca de informações sobre aquilo que já foi produzido anteriormente. Nesse sentido, Morosini (2001, p.15), quando faz alusão a Stoleroff e Patrício (1995), coloca que os autores "[...] identificam como componentes do trabalho científico a leitura e reflexão, a elaboração e coordenação de projetos, a realização de investigação e a redação de artigos, relatórios, livros científicos".

Portanto, esse estudo apresenta o estado conhecimento sobre Gênero e sexualidade na educação com foco nas discussões apresentadas nas Reuniões da ANPED, no Grupo de Trabalho: Gênero, sexualidade e educação, no período de 2006 a 2010, ressaltando a

importância da temática em relação à proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais, estarem presentes nos currículos escolares de modo transversal.

A ANPEd é uma sociedade civil sem fins lucrativos, fundada em 1976. Tem por finalidade o desenvolvimento e consolidação da pós graduação e da pesquisa na área da educação no Brasil. É um importante espaço de discussões científicas e políticas da área, dirigido a professores, pesquisadores, estudantes da graduação e pós graduação das áreas das ciências sociais e humanas.

A publicação quadrimestral da ANPEd se faz por meio da Revista Brasileira de Educação. Trata-se de um veículo de divulgação de pesquisas, levantamentos, estudos, discussões e outros trabalhos críticos no campo da educação, concentrando-se nas questões de avaliação e políticas públicas e enfatizando as experiências e perspectivas brasileiras. Dedica-se à publicação de artigos acadêmico-científicos, fomentando e facilitando o intercâmbio acadêmico no âmbito nacional e internacional. É indexada no SciELO - Scientific Eletronic Library Online.

Relacionamos os seguintes questionamentos para subsidiar a direção das buscas e das reflexões que pretendemos com a construção deste estado de conhecimento: qual o objeto de estudo dos artigos analisados? Quais temáticas abordadas? Que instituições produzem este conhecimento? Quem são os autores (sexo)? E, em que regiões os estudos são realizados?

Foram previstos princípios de natureza quantitativa e qualitativa, pois o mesmo permite, com a maior clareza possível, enfocar as questões levantadas pela pesquisa, bem como o objetivo dela decorrente. Com base nestas abordagens metodológicas, foram utilizadas para a análise dos dados estatística descritiva, especificamente, freqüência e freqüência percentual e análise de conteúdo através da categorização dos dados.

O corpus sobre o qual incidiu a pesquisa é composto por todos os estudos apresentados no GT23, no período de 2006-2010, concentrado nas temáticas: gênero e sexualidade na educação, a qual deu origem às duas categorias previamente estabelecidas na análise: Gênero e Sexualidade.

Primeiramente armazenamos os trabalhos deste grupo por ano de publicação, após houve análise dos títulos e dos textos na íntegra, com o intuito de responder as questões norteadoras desta pesquisa. Foi realizada uma leitura flutuante dos artigos e posteriormente exploração do material visando alcançar o núcleo de compreensão do texto, extraindo das

temáticas principais as categorias e subcategorias, por meio de uma aproximação semântica das informações.

Foram publicados no período investigado 66 artigos, conforme a Tabela 1, o que possibilitou uma análise em profundidade tendo por base todos os aspectos anunciados nesta pesquisa.

Tabela1. Quantitativo de trabalhos no GT23 por ano.

REUNIÃO	TRABALHO	PERCENTUAL
29ª/2006	12	18%
30ª/2007	16	24%
31ª/2008	11	17%
32ª/2009	12	18%
33ª/2010	15	23%
TOTAL	**66**	**100%**

Aproximando-se das temáticas percebemos que duas grandes categorias são visíveis: a sexualidade com ênfase em assuntos referentes a homossexualidade e Doenças Sexualmente Transmissíveis e uma segunda categoria, o gênero, enfocando principalmente as práticas femininas e os veículos dos discursos que aparecem em quatro dos doze artigos discutidos na Reunião 29 de 2006.

Das temáticas na Reunião 30 de 2007, emergiram duas categorias com subcategorias específicas. Na categoria Gênero evidenciam-se os contextos escolares de formação docente e discente relacionado ao desempenho escolar; no trabalho doméstico, na educação infantil, ressaltando os contextos e roteiros na construção de habitus e relações de gênero; e Práticas pedagógicas diferenciadas e o corpo docente feminino discutido como inerente à profissão.

Na Reunião 31 as duas grandes categorias, Gênero e Sexualidade surgem com uma discussão mais ampla no que se refere à contextualização das temáticas, visto que o gênero é discutido em três dos doze artigos enfocando sua conceituação e significados para os sujeitos estudados. No que se refere à sexualidade a categorias levantadas são práticas pedagógicas e educação sexual, embora as questões de gênero também sejam discutidas nesta categoria.

As temáticas emergentes da Reunião 32 de 2009 abordam o Gênero com nuances variadas, apontando-o na mídia falada, escrita e vivenciada, em questões do gênero influenciando a jornada de trabalho, a utilização dos nomes sociais, a família influenciando as relações de gênero e as masculinidades nos ambientes sociais e relacionais. A sexualidade aparece como segunda categoria dividida em subcategorias: práticas pedagógicas e escola espaço de resistências e a homossexualidade.

Ressalta-se na Reunião 33 a preocupação dos pesquisadores com o gênero influenciando as atividades físicas. As duas categorias que compõem esta análise são Gênero e suas subcategorias: corpo masculino docente e a atividade física. A segunda categoria Sexualidade merece destaque por abordar dois pontos importantes: a sexualidade como objeto de controle escolar e o cinema influenciando as sexualidades infantis.

Após verificar os cinco anos de reunião, salienta-se que em 2006 na 29ª Reunião da ANPEd o equilíbrio entre as temáticas sexualidades e gênero pode demonstrar uma igual importância a estes dois constructos nos escritos acadêmicos referentes a temática. Esta realidade não se faz presente nos anos posteriores tendo um aumento significativo dos estudos referentes ao gênero.

Achados diferentes foram evidenciados no período pesquisado neste estudo no que se refere à categoria gênero, que aparece com grande freqüência se compararmos com estudos da arte do conhecimento anteriores.

Inúmeros assuntos foram discutidos nas reuniões, perpassando por uma gama de realidades. Os estudos abordaram o gênero em seus mais variados aspectos de construção, considerando os sujeitos dos estudos nos seus contextos relacionais de poder e de viver.

As sexualidades que por sua vez são tão abordadas nas políticas públicas são trabalhadas na área da educação de maneira mais sucinta, ressaltando aspectos de formação de identidades, homossexualismo, homofobia, homoparentalismo e práticas pedagógicas.

Tabela 2 - Publicações por região e instituições

REGIÃO	INSTITUIÇÃO	Freq. Trab	%
NORTE	UFPA; UEPA; UNAMA; UNIR	03	4%
SUL	UFRGS; ULBRA; UNIJUI; UFPEL; UTFPR; UFPR; UEM; UNOCHAPECÓ; UDESC; UFSC	30	42%
SUDESTE	UFJF; UFMG; C.U.UNA; UFLA; UFU; UIT; FUMEC; UNESP; UNICAMP; FEUSP; USP; UERJ; UFRJ; UFV	31	44%
CENTRO OESTE	UFMS; UFMT	04	6%
NORDESTE	UFPB; UFPE	03	4%
TOTAL		**71**	**100%**

Os dados da Tabela 2 revelam que as regiões sul e sudeste possuem o maior número de publicações no grupo de trabalho pesquisado. Este fenômeno pode ser explicado pelo potencial existente de instituições nestas regiões. No entanto, embora haja similaridade entre o número de publicações, bem como do seu percentual, faz-se necessário a seguinte observação: na região sul existe uma concentração de trabalhos desenvolvidos pela UFRGS/RS, sendo 11 trabalhos que representam 37% das pesquisas da região sul. Neste mesmo sentido, a ULBRA/RS e a UFPR/PR possuem cinco trabalhos cada uma,

correspondente a 17% desta região, respectivamente. Dito isto, nota-se uma concentração de publicações nestas instituições, equivalente a 71% dos trabalhos produzidos na região sul. Já na região sudeste, a maior parte das pesquisas foi realizada pela UERJ, sendo 7 publicações que equivalem a 23% da região. Os demais trabalhos são pulverizados entre 14 instituições de ensino, o que pode ser compreendido já que estão localizadas na mesma região geográfica em que o evento é realizado – CAXAMBÚ-MG.

Tabela 3 Quantitativo de trabalhos relacionados ao gênero dos autores.

REUNIÃO	TRABALHO	MASCULINO	FEMININO	AMBOS
29ª/2006	12	2	10	-
30ª/2007	16	4	12	-
31ª/2008	11	1	9	1
32ª/2009	12	3	9	-
33ª/2010	15	2	12	1
TOTAL	**66**	**12**	**52**	**2**
PERCENTUAL	**100%**	**18%**	**79%**	**3%**

Pode-se observar na Tabela 3 que a autoria de textos referentes à temática é predominantemente feminina conforme encontrado em outros trabalhos como de Ferreira e Nunes (2010); Rosemberg (2001), embora fique evidente que os textos de autoria masculina estão mantendo uma freqüência.

Analisando os artigos de autoria masculina percebe-se que as temáticas abordadas mesclam-se entre gênero e sexualidade, dando ênfase as práticas pedagógicas e construção do gênero, práticas masculinas, gênero e dança, o corpo masculino docente, homossexualidade e homofobia.

Sabe-se que esta análise preliminar está longe de conclusões categóricas em virtude da necessidade de aprofundamento na análise qualitativa. Entretanto, alguns apontamentos se fizeram evidentes.

No que se referem às temáticas, as questões referentes ao gênero, no período pesquisado, tiveram um aumento em relação a outros estudos que levantaram este mesmo panorama em anos anteriores. A autoria feminina dos artigos ainda é uma realidade, porém parece que autores masculinos tem gradativamente aumentado ressaltando os estudos das masculinidades como temática principal.

A discussão sobre os PCNs e a transversalidade de temáticas emergentes em nossa sociedade se fez presentes em apenas um artigo o que ressalta a importância de pesquisas nessa área já que é uma orientação de possibilidade de viabilização de práticas transversais das temáticas sobre Orientação sexual onde devem estar inclusos discussões sobre gênero e sexualidades nos ambientes escolares.

Chama-se a atenção para as discussões sobre gênero e sexualidade inseridas na proposta das Temáticas Transversais. Acredita-se que tratar de temas referentes à Educação implica em pensar sobre as práticas de ensino nas salas de aula, na formação e na realidade de trabalho dos docentes, nos processos sociais e culturais relacionados às suas identidades e como essas influenciam a prática docente nas escolas. Essas práticas, que seguem um currículo por vezes instituído, onde questões referentes às Temáticas Transversais (TTs) e sua transversalidade, encontram-se silenciadas em decorrência de múltiplos fatores inerentes aos protagonistas do conhecimento escolar e a questões estruturais.

Sugere-se que os Temas Transversais, parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), sejam incorporados como prática cotidiana ao processo de formação docente. Este fato, longe de ocorrer, pode dificultar a viabilidade da transversalidade e de atividades que desrespeitem aos blocos temáticos entendidos como TTs nos ambientes escolares.

Torna-se importante salientar que a prática da transversalidade não significa que novas disciplinas devam ser criadas, mas que a didática escolar possibilite trabalhar temáticas que reflitam a cidadania e direitos humanos na sua transversalidade. Em vista disso emerge uma nova organização e estruturação dos planos de ensino com uma abordagem ampla e diversificada para tratar processos intensamente vividos pela sociedade.

São discutidos os TTs em diferentes espaços sociais em busca de soluções e alternativas para sua práxis nas salas de aula. O fazer passa a ter uma atuação intersetorial e, portanto, torna-se imprescindível que sejam abertos espaços de formação intersetorial. Entende-se que a formação não é um espaço de muitas certezas e sim de discussão de dúvidas, visto que por meio da reflexão sobre contextos reais e discussões conjuntas de alternativas se alcançam modos de ser e viver saudável. Esta possibilidade está inerente aos direitos humanos e ao ser cidadão, visto que possibilita aos sujeitos partícipes desta formação uma reflexão crítica sobre o seu fazer, levando-os à busca de estratégias de ação, condizentes com suas realidades.

Neste contexto da prática docente, reflete-se sobre que conhecimentos os docentes precisam ter para trabalhar em sala de aula tantas informações; em que tempo, em que momento do cotidiano de trabalho pode haver essa troca e reflexão sobre o saber, que capacidades precisam desenvolver para trabalhar temas sociais emergentes. No que tange as TTs, é preciso que o docente tenha domínio de temas relativos à cidadania, a saúde, a orientação sexual, a pluralidade, a ética, ao meio ambiente, e ainda que domine o conhecimento específico de sua área. Frente a essa realidade questiona-se: esta gama de

saberes não estratifica a prática do ensino? É possível debater sobre estes temas que 'atravessam transversalmente' este ensino no cotidiano da sala de aula pelos docentes?

Vimos por vezes escrito nos currículos a importância, nos projetos pedagógicos, das temáticas transversais, e a necessidade premente de se fazerem presentes nos discursos e perpassarem todas as situações de convívio escolar, em várias áreas do conhecimento. Estas questões, inclusas em políticas educacionais nas últimas décadas, por vezes silenciadas em decorrência de múltiplos fatores que vão desde formação profissional a questões culturais, questões pessoais e políticas referentes ao assunto, são perpassadas de maneira ilhada, descontínua e não sistematizada, fragmentando e empobrecendo as discussões ocorridas nos ambientes escolares.

Acredita-se que se deva priorizar o estudo das realidades, na busca de uma leitura aprofundada sobre o pensar e agir de docentes em relação ao fazer pedagógico sobre as TTs/Blocos Educação para Saúde e Orientação Sexual. Tenho a clareza de que o conhecimento, sua transformação e o potencial emancipatório do sujeito dão-se na construção mútua, problematizando temáticas e traçando alternativas para um viver saudável dentro das individualidades de cada contexto.

Questiona-se se as propostas curriculares para o ensino básico a partir da implementação dos PCNs são condizentes com a prática dos docentes e se estes sentem-se capacitados para incluir em seus planos curriculares temáticas transversais que favoreçam a vida democrática, permeando toda prática educativa de modo sistemático e contínuo.

Acredita-se que uma sistematização e continuidade de práticas transversais podem predispor a um diálogo crítico e reflexivo entre os docentes, dentro de cada instituição de ensino, para que ocorra uma transversalidade coerente com cada realidade e fundamentada no comprometimento da transformação social.

Desde a LDBN 9394/96, as escolas devem incluir temas relativos à saúde em seu projeto pedagógico como parte integrante dos temas transversais em educação, enfocando nos currículos pedagógicos temas sociais emergentes, e, dentre eles os relativos aos Blocos Educação para Saúde e Orientação sexual.

Frente a este fato, fica evidente que cada docente deve ter no mínimo uma noção de conhecimentos inerentes aos Blocos Temáticos inclusos nos PCNs para poder estimular em sala de aula reflexões sobre as Temáticas Transversais. O que não parece evidente e transparente é a prática de ensino de cada docente no que tange ao cumprimento de uma proposta nova, que é a da transversalidade de temas socialmente relevante.

O Ministério da Educação (BRASIL, 1997, p. 15) ressalta que:

> O compromisso com a construção da cidadania pede necessariamente uma prática educacional voltada para compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal e coletiva e a afirmação do princípio da participação política. Nessa perspectiva foram incorporados como Temas Transversais: Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Educação Sexual, Trabalho e Consumo.

Em estudo realizado com o objetivo de analisar dissertações, teses e artigos publicados de 1990 a 2003, que versam sobre a relação entre ética, educação e temas relacionados, os pesquisadores concluíram que a proposta da transversalidade, inclusa nos PCNs se fizeram ausente. Apenas em duas publicações a temática foi trazida: em uma aconselhava que os temas transversais fossem retirados da proposta governamental e outra que versa sobre um parecer da ANPEd sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais é manifestada simpatia, mas preocupação com a adequação das propostas à realidade de grande parte do alunado (LA TAILLE, SOUZA e VIZIOLI,2004).

Em nossa análise no período proposto de 2006-2010, somente um artigo versa sobre a questão dos PCNs e a transversalidade das temáticas propostas. Considerando este cenário, fica a discussão sobre a viabilidade da prática pedagógica dos temas transversais nos moldes da dinâmica da transversalidade, visto as dificuldades que se apresentam nos ambientes escolares para a concretização de tal prática, estar ligado não só a um processo de educar dinâmico, sistemático e condizente com a realidade, mas às condições de trabalho, ao local escola que por vezes está desprovido de mecanismos facilitadores tais como instalações de qualidade, acervo de livros e materiais didáticos suficientes e adequados, formação continuada dos docentes, salários dignos.

Portanto, precisa-se repensar em parceria com os sujeitos do aprender e ensinar os conhecimentos e estratégias de ação que permitam concretizar a transversalidade nas salas de aula, visto que não há dúvida da importância do processo proposto nos PCNs para a cidadania da comunidade escolar.

A prática pedagógica torna-se dinâmica promovendo [...] “uma compreensão abrangente dos diferentes objetos de conhecimento [...]. A transversalidade abre espaço para a inclusão de saberes extra-escolares, possibilitando a referência a sistemas de significado construídos na realidade dos alunos”, conforme Lourenço (2009, p. 1).

Para La Taille, Souza, Vizioli (2004, p.104),:

> A transversalidade é uma abordagem didática que reza que os temas acima arrolados sejam estudados de forma articulada com as disciplinas clássicas a fim, por um lado, de não sobrecarregar o currículo com horas e mais horas de aula e, por outro, de mostrar ao aluno o quanto tais matérias podem ter relação com a vida cotidiana e serem úteis para o exercício da cidadania.

Este método discute processos vividos pela sociedade, comunidades, famílias e alunos em seu cotidiano, na busca de alternativas que perpassam todas as disciplinas e juntas fortalecem as transformações sociais e atitudes para formação da pessoa.

Figueiró (2000, p. 2) salienta que esta metodologia, proposta pelos PCNs, configura-se num momento histórico e significativo que requer reflexão sobre sua concretização e viabilidade, apontando estratégias limitadoras e facilitadoras, tendo em vista o caráter inédito, de interdisciplinaridade e de preparação docente.

Para tanto, torna-se necessário que os docentes estejam munidos de um conhecimento mais abrangente sobre si mesmo, sobre o outro e as interferências do meio ambiente no coletivo e na individualidade de cada aluno, de cada docente e de cada família.

Para Busquets (2000), os conteúdos curriculares formam um eixo longitudinal de áreas do conhecimento. As temáticas transversais devem perpassar por essas áreas transversalmente considerando o cotidiano da sociedade, mantendo-se as disciplinas com seus conteúdos ditos tradicionais, porém encharcados por TTs. Neste sentido os conteúdos e temas transversais se mesclam assumindo uma unicidade de conhecimentos.

Nas práticas pedagógicas muitos podem ser os significados assumidos pelos docentes. Munidos de criatividade e valorização profissional os docentes podem ressignificar o ensino na sala de aula propiciando um momento reflexivo, crítico e participativo, onde o aluno vê fundamentado o aprender quando repensa sua realidade e o docente ao mesmo tempo se sente partícipe desse processo aproximando-se da vida dos alunos.

Em contrapartida, conforme a prática da transversalidade ocorre pode haver uma dispersão e fragmentação do conhecimento, já que diferentes temáticas devem ser abordadas juntamente aos conhecimentos teóricos pré-estabelecidos como obrigatórios nos currículos, acarretando para muitos, acúmulo sem fundamentação de um saber por vezes desvinculado das realidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental/ MEC/SEF, 1997.

BUSQUETS, M. D. et al. *Temas transversais em educação*: bases para uma formação integral. São Paulo: Ática, 2000.

FERREIRA, M. O.V; NUNES, G. H. L. Panorama da produção sobre gênero e sexualidades apresentada nas reuniões da ANPEd (2000-2006). *In 33ª Reunião Anual da ANPEd*, 2010.

FIGUEIRÓ, M. N. D. A viabilidade dos ‘temas transversais’ à luz da questão do trabalho docente. *PSI – Revista de Psicologia Social e Institucional*, n. 2, v. 1, p. 17- 36, jun. 2000.
LA TAILLE, Y. de; SOUZA, L. S.; VIZIOLI, L. Ética e educação: uma revisão da literatura educacional de 1990 a 2003. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 91-108, 2004.

LOURENÇO, A. I. Ensino Superior: Interdisciplinaridade *versus* Transversalidade. *Revista Etinere. Caminho de Pesquisa*, Brasília, v. 1, n. 1, p. 1- 15, 2009.

LUNA, S. V. *Planejamento de pesquisa:* uma introdução. São Paulo: EDUC, 2002.

MOROSINI, M. C. (Coord. e Org.). *Educação Superior em Periódicos.Nacionais (1968-1995).* Brasília: MEC/Inep/Comped, 2001.

NÓBREGA-THERRIEN, S.; THERRIEN, J. O estado da questão: sua compreensão na construção de trabalhos científicos: reflexões teórico-metodológicas. In: Conferência Internacional do Brasil de Pesquisa Qualitativa, 1., 2004. Taubaté, SP. *Anais*. São Paulo: Cibrapeq, 2004. 1 CD-ROM.

ROSEMBERG, F.. Caminhos cruzados: educação e gênero na produção acadêmica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 47-68, jan./jun. 2001.

HOMOSSEXUALIDADE E DOCÊNCIA NOS TEXTOS DO GT 23 NA ANPED: IDENTIFICANDO AUSÊNCIAS

MACIEL, Patrícia D.
FaE/UFPEL

Eixo Temático: Gênero e sexualidade nas práticas escolares

Resumo: Este texto tem por objetivo analisar como os temas homossexualidade e docência estão sendo tratados nas pesquisas publicadas nas Reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), no GT 23 - Gênero, Sexualidade e Educação, entre os anos de 2004 e 2010 (27º à 33º Reunião). Nesta seleção, apresento um mapeamento dos trabalhos de pesquisa publicados na WEB, nos quais procurei os textos com títulos ou resumos que citavam os temas homossexualidade ou docência, como foco de análise de suas investigações. Do total de noventa e dois trabalhos, selecionei doze artigos que tiveram como centralidade esses temas. Nesses artigos encontrei uma multiplicidade de focos investigativos, que separei em dois grupos. No primeiro, incluí sete textos que tratam das discussões sobre a homossexualidade no ambiente escolar, nos cursos de formação, no currículo, na mídia e grupos gays. E, no segundo bloco agrupei quatro trabalhos relativos à homossexualidade na docência, nos quais três centram-se em estudos que baseiam-se na visão/definições dos professores sobre a sexualidade, produzidas na escola e nos cursos de formação. No que se refere aos estudos centrados na relação homossexualidade e docência, encontrei apenas um artigo, resultado da pesquisa de Almeida (2009a), no qual a homossexualidade do(a)s professore(a)s é utilizada como ferramenta primária de análise. Assim, no Brasil, evidencia-se a falta de uma produção acadêmica significativa de estudos da homossexualidade docente na educação. Com base nisso, considero ser esse um tema emergente, na medida em que é evidente a ausência de investigações que versam sobre as relações das minorias sexuais, gays, lésbicas, bissexuais, transexuais, transgêneros - na produção da docência.

Palavras-Chave: Educação; Sexualidade; Docência.

Abstract: This paper aims to examine how issues of homosexuality and teaching are being operated in researches published at meetings of Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), in the working group number 23 - Gender, Sexuality and Education, between the years 2004 and 2010 (27th to 33th event). In this selection, I present a map of the researching texts published on the Web, where I have searched texts with titles or abstracts that cite homosexuality or teaching as analytical focus of their investigation. Of the total of ninety-two works selected there was twelve articles which focused on those themes. In these articles I found a multitude of investigative focus, which I separated into two groups. The first contains seven texts which deal with discussions about homosexuality in schools, training courses, the curriculum, the media and gay groups. The second group is composed by four texts about homosexuality in teaching, in which three papers focus on studies that are based on the vision/definition teachers carry about sexuality produced at school and in training courses. Only one of the studies based on homosexuality and teaching – Almeida (2009a) – focused on the homosexual identity of teachears as primary analysis tool. Thus, it is evident the lack of significant academic production about teacher homosexuality in the educational research field of Brazil. On that basis, I consider this an emerging issue as it is

evident the lack of investigations that deal with the relations of sexual minorities – gays, lesbians, bisexuals, transsexuals, transgenders – in the production of teaching.

Keywords: Education, Sexuality, Teaching.

No intuito de contribuir com novas problematizações no campo da educação e das relações da produção das identidades sexuais e da docência, iniciei uma busca por pesquisas que têm como foco de estudo a relação da homossexualidade e da docência, no Brasil. A minha busca baseou-se nos artigos publicados durante as Reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)[1], no sentido de me aproximar dos estudos de gênero e sexualidade e a forma como essas pesquisas vêm sendo abordados na educação.

Considerando as Reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), como um importante lugar no cenário nacional e internacional, da produção científica de seus membros e da atuação política em defesa dos objetivos maiores da educação, optei em analisar a produção publicada, no GT 23 - Gênero, Sexualidade e Educação, entre os anos de 2004 e 2010 (27º à 33º Reunião). A criação deste GT, inicia-se em 2004, primeiramrente como um grupo de estudo o GE 23. Em 2006, a partir da mobilização de vários grupos de pesquisadores, docentes e estudantes exclusivamente dirigidos às questões de gênero, sexualidade e educação, constituiu-se o GT 23.

Examinei primeiramente, os artigos que abordassem o tema das diferentes identidades sexuais na educação. Para esta seleção, procurei os textos com títulos ou resumos que citavam os temas homossexualidade ou docência, como foco de análise de suas investigações. Do total de noventa e dois trabalhos, selecionei doze artigos que tiveram como centralidade esses temas.

Entre os noventa e dois títulos e resumos de trabalhos analisados, um fator que mereceu destaque durante essa leitura e seleção do material, foi a quantidade expressiva de textos que tem como objeto de estudo as relações de gênero, a crítica às desigualdades de gênero e /ou diferenças de gênero na educação. Conforme aponta pesquisa de (FERREIRA; NUNES, 2010), "a teoria social sobre gênero e sexualidades desenvolveu-se bastante, em nosso país, dos anos de 1980 para cá" (2010, p.2). Segundo as autoras, esse foi um

[1] www.anped.org.br

movimento que ocorreu nos últimos trinta anos, nos quais os focos foram se alternado, saindo dos estudos que partiam da condição da mulher e das descrições de suas histórias para as relações de gênero.

Ainda o estudo, considera que houve um aumento, na produção da ANPEd, de textos que visam discutir as relações, diferenças e desigualdades de gênero e a educação. Ferreira e Nunes (2010) comentam que um dos fatores desse aumento percentual na produção dos estudos de gênero é resultado da criação do GT 23 – Gênero, Sexualidade e Educação, em 2004, quando muitos textos começaram a migrar em direção ao mesmo.

Este crescimento, de um modo geral, pode ser visualizado na ampliação e multiplicidade dos focos de estudos sobre as mulheres; as masculinidades, as experiências masculinas; as diferenças na construção da infância, adolescência, juventude e velhice; as diferenças de gênero na produção e uso de livros didáticos, jogos, brinquedos, filmes e revistas.

Ainda sobre estes estudos de relações de gênero, encontrei artigos que tratam de temas relacionados às questões da sexualidade na educação. Entre eles, a educação sexual na escola, a orientação sexual no ensino, o ensino de ciências como foco da educação sexual escolar, as doenças sexualmente transmissíveis como - DST/AIDS e a gravidez na adolescência como temas da educação sexual, a constituição do corpo e das diferentes identidades sexuais nos ambientes escolares.

Em relação aos estudos que têm como objetivo problematizar as produções das identidades sexuais na escola, conforme salientei anteriormente, encontrei 12 trabalhos. Nesses artigos observei novamente uma multiplicidade de focos investigativos, que separei em dois grupos. No primeiro, inclui os textos que tratam das discussões sobre a homossexualidade no ambiente escolar, nos cursos de formação, no currículo, na mídia e grupos gays. E, no segundo grupo reuni trabalhos relativos à homossexualidade e docência.

Neste primeiro grupo selecionei sete trabalhos: um texto que estuda a invisibilidade dos alunos homossexuais (Neto, 2004); um texto sobre a produção das tecnologias amorosas/sexuais na mídia (Soares, 2006); que investiga os grupos gays (Ferrari, 2006); que analisa as estratégias discursivas de agentes públicos no enfretamento a homofobia (Junqueira, 2009); o abandono escolar pelo preconceito (César, 2009); a produção da corporeidade masculina como heterotopia no espaço da docência (Rosa, 2010); o cinema com

intervenção para uma Pedagogia Queer (César, 2008); a escola moderna como instituição para governar corpos e sexualidades (Cézar, 2010); e, um estudo que busca compreender as repercussões discursivas de gêneros e sexualidades lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros – LGBT, na produção de corpos e no currículo escolar. (Braga, 2010).

No segundo grupo uni quatro textos que focalizam mais especificamente as relações da (homo)sexualidade com os professores: um em que a pesquisa busca as narrativas dos professores sobre a sexualidade nos cursos de formação (Silva, 2007); outro que pesquisa a formação docente dos professores que participam de um programa de educação sexual (Castro, 2008); um texto que analisa relatos de professores e professoras gays, travestis e lésbicas identificando o lugar ocupado pela profissão docente (Almeida, 2009); e, um que trabalha a visibilidade da sexualidade do docente homossexual na escola (Franco, 2010).

Desta forma, em relação ao estudo da homossexualidade na docência, três trabalhos pesquisam, a visão/definiões dos professores sobre a sexualidade, produzidas na escola e nos cursos de formação. No que se refere aos estudos centrados na relação homossexualidade e docência, encontrei apenas um artigo, resultado da pesquisa de Almeida (2009a), em que a homossexualidade do(a)s professore(a)s é utilizada como ferramenta primária de análise. É um texto resultante da pesquisa que realizou na dissertação de mestrado intitulada "A diversidade entra na Escola: Histórias de professores e Professoras que Transitam pelas Fronteiras das Sexualidades e do Gênero " (2009)[2].

Neste trabalho, o autor busca "compreender e problematizar aspectos da constituição identitária de professores e professoras que transitam pelas fronteiras das sexualidades e do gênero" (2009b, p. 09). Como conclusões, neste trabalho, ele descreve que para os homossexuais que atuam na escola, o fato de serem professores não amenizou suas exposições e agressões verbais e não-verbais, manifestadas pelos alunos, mas também, a presença destes professores provocou a discussão da diversidade como tema real.

Diante desta constatação, da importância da homossexualidade docente como fator de desencadeamento das discussões sobre a sexualidade na escola e, da falta de uma produção acadêmica significativa destes estudos na educação, considero ser esse um tema emergente,

[2] FRANCO, Neil. **A Diversidade entra na Escola: Histórias de professores e professoras que Transitam pelas Fronteiras das Sexualidades e do Gênero**. Uberlândia: UFU, 2009. Dissertação, (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.

na medida em que é evidente a ausência na quantidade de investigações que versam sobre as relações das minorias sexuais, gays, lésbicas, bissexuais, transexuais, transgêneros - LGBT na produção da docência.

Apesar de considerar mínima, de um total de 92 trabalhos apenas um versar sobre a relação homossexualidade e docência, quero salientar a importância da multiplicidade de abordagens dos estudos e pesquisas de gênero e das identidades sexuais, como centrais para a constituição do reconhecimento e visibilidade das diferentes formas que as sexualidade(s) vêm adquirindo. Segundo Neto (2004) a homossexualidade é uma "variante possível e legitima da experiência sexual humana", neste sentido, o autor considera que é primordial dar voz aos homossexuais, como forma de intensificar suas vivencias na escola e para que os alunos e alunas possam aprender como o preconceito se exerce na prática.

Apesar de muitas pesquisas se centrarem fora do ambiente escolar, como o trabalho de Anderson Ferrari (2006), intitulado "A 'Bicha Banheirão' e o 'Homossexual Militante': Grupos Gays, Educação e a Construção do Sujeito Homossexual", elas nos ajudam a compreender questões próprias da produção da homossexualidade. Ao estudar três grupos homossexuais adultos, o autor descreve a dinâmica e a função pedagógica desses grupos em conceber os homossexuais, na práticas locais de disciplinamento, por exemplo, que são estratégias da criação dos corpos dóceis e das técnicas de poder para o trabalho de enquadramento, vigilância e controle destes sujeitos.

Neste trabalho, a autor descreve aspectos da construção do sujeito homossexual e da homossexualidade. Embora a investigação não seja com professores, esse estudo envolvendo grupos de homossexuais adultos, contribui para mostrar a importância dos discursos destes grupos na produção dos sujeitos homossexuais e para a homossexualidade, fornecendo um lugar aos sujeitos que lutam e resistem pela formação de outras identidades.

Contudo, o autor denúncia que "quando se trata da defesa da diferença pelos grupos, o que está em jogo não são as singularidades, mas a produção da identidade" (2006, p.10). Para o autor, esses grupos, ao tentarem sair das definições e enquadramentos das identidades heterossexuais, acabam produzindo discursos com as marcas da homossexualidade, nesse sentido, tendem a produzir/refoçar uma dicotomia hetero/homo, gerando a intolerância e impossibilitando o diálogo contra o preconceito homofóbico.

Além destes estudos, nos quais se sobressaiam a produção das identidades homossexuais, tanto na escola, entre jovens e/ou adolescente, como em outros espaços da mídia ou grupos de homossexuais, os currículos escolares e/ou dos cursos de formação também podem ser considerados um lócus importante de estudo da produção destas identidades sexuais.

A sexualidade no currículo de Formação de Professores, segundo Miriam Pacheco Silva (2007), ainda está muito baseada no conceito de normalidade. Para a autora as formas como se organizam a escola e os cursos de formação, acabam por não produzir outra forma de conhecimento que não as disciplinas aqueles oferecidos escolares tradicionais, ficando, a sexualidade, na dependência dos interesses dos professores ou grupos profissionais outras perspectivas de discussões.

Dessa forma faz referencia no seu texto sobre a importância de pensarmos como que se produzem as diferenças e quais os efeitos que os discurso exercem nos sujeitos, de como os múltiplos dispositivos discursivos atuam sobre os sujeitos e a sociedade. Chama a atenção para que a sexualidade possa ser considerada como constituinte das práticas que produzem os sujeitos e as instituições.

Ainda sobre a formação dos professores, há o texto "Professores (as), Sexualidade e Educação Sexual: produzindo sujeitos nos contextos do programa de educação afetivo-sexual (PEAS), de Roney Polato de Castro (2008), em que mostra a necessidade da discussão sobre a sexualidade. Nas considerações do autor os professores (as) que participam de formação retornam a escola com novas possibilidades de pensar a sexualidade, os sujeitos e a própria educação. Segundo o autor, o projetos que envolvem esse tema, "pode funcionar como a 'autorização' que faltava para que a sexualidade pudesse adentrar os portões da escola". (2008, p.14).

Nesta mesma linha, da sexualidade no currículo, Denise da Silva Braga, em seu texto "Vidas na Fronteira – Corpos, Gênero e Sexualidades: estranhando a normalidade do sexo" (2010), traz comentários sobre a necessidade da discussão da sexualidade na escola, principalmente no que se refere a homossexualidade, por estar sendo mantida como uma categoria marginal, reiterada por discriminações negativas e /ou ocultadas como sexualidade legítima.

Estes fatores citados acima, indicam para César (2009), uma contribuição para o aumento do preconceito contra os homossexuais na escola, podendo gerar abandono do(a)s aluno(a)s das instituições educacionais. Para a autora é preciso problematizar as relações conflituosas entre a escola e a comunidade LGBT, explicitando as dificuldades e permanências nas escolas desses grupos, entre eles, especialmente os transexuais e travestis. Para autora, o tema do abandono escolar pelo preconceito, apesar de não ter uma pesquisa de dados quantitativos sobre este assunto, tem sido sistematicamente narrada pelas vozes destes sujeitos. Sendo assim, é necessário o surgimento de algumas políticas públicas, novas leis e resoluções de enfrentamento destes processos homofóbicos, entre elas, a autora cita o direito de uso do nome social nas instituições escolares e nas listas de chamadas, como uma garantia de acolhimento da experiência transexual no interior das escolas.

Cabe considerar que, ao analisar que prevalece nestes estudos que tem como foco os currículos escolares ou dos cursos de formação de professores são as marcas dos processos de diferenciação na forma como as sexualidades são representadas nas composições das práticas e conteúdos escolares, são os processos de marginalização dos homossexuais. Segundo Braga (2010), no currículo é preciso evidenciar os limites e possibilidades da desnaturalização das masculinidades e feminilidades hegemônicas. Ancorada na teoria *queer* e nas discussões sobre as constituições dos binarismos que produzem a norma (hetero) sexual, a autora afirma ser a pedagogia *queer* um nova perspectiva de combate ao sexismos, conferindo discursos que podem produzir o reconhecimento social em torno da incorporação de vivencias da(s) sexualidade(s) .

Motivada pelo mesmo sentimento de combate ao sexismo, Maria Rita de Assis César (2008) comenta que ao desenvolver uma pesquisa com 18 professoras em 5 escolas municipais e 8 estaduais, que trabalhavam com o tema sexualidade na sala de aula e/ou participavam de projetos sobre sexualidade nas escolas, constatou aspectos profundamente homofóbicos e marcas reiterativas da exclusão de alunos e alunas gays, lésbicas e transexuais.

No texto "Quatro intervenções para uma pedagogia *queer*", (CÉSAR, 2008), traz como um importante processo de intervenção para o currículo a pedagogia *queer*. No seu artigo utiliza a narrativa de quatro personagens reais/fictícios de filmes[3], caracterizando os

[3] Thomas Beatie, é personagens de um enredo de novela da vida real, uma mulher que se transformou em homem e hoje espera um bebê; Brendan Teena, é uma garota que se transforma em rapaz, do filme meninos não choram (1999); Bree Osbourn, é transexual de Transamérica (2005); e, Agrado é um travesti, personagem do filme "tudo sobre minha mãe, de Pedro Almodóvar, (1999).

sujeitos que subvertem as expectativas em relação ao sistema sexo/gênero. A partir destas histórias da vida transformada desses personagens, a autora apresenta esses filmes e discussões como um projeto possível de discussão contra a homofobia nas escolas.

Em outro texto, César (2010), "Governando Corpos e Sexualidades na Escola" faz uma crítica à instituição escolar moderna, afirmando ser ela um espaço de garantia da preservação heterossexual como norma, "nesta perspectiva alunos gays, lésbicas, travestis e transexuais permanecem as margens do ambiente normativo da escola" (2010, p.07).

Nos seus três textos publicados (CÉSAR 2008, 2009 e 2010), busca pensar um currículo além dos pressupostos heterossexistas e mais atento ao foco das diferenças sexuais. Reluta com o processo de escolarização e a introdução nos PCNs da educação sexual, que, sob a égide de uma verdade sobre o sexo, instrumentalizou a escola com o discurso verdadeiro sobre a sexualidade.

No que se refere à luta contra os sexismos e a homofobia nas escolas, um trabalho interessante de ser problematizado é o texto intitulado "'Não Temos que Lidar com isso. Aqui não há gays ou lésbicas!' – Estado de Negação da Homofobia nas Escolas", de Rogério Diniz Junqueira (2009), que se propõe a analisar as estratégias discursivas adotadas por agentes públicos postos nas escolas, para desestabilizar sistemas de representações fundadas em idéias de normalidade heterossexual e, portanto, a promoverem o enfrentamento a homofobia.

Ao observar esses servidores púbicos ligados ao programa Brasil Sem Homofobia, o autor se depara com falas como "a homofobia não é um problema" ou "nessa escola, não temos gays nem lésbicas", que mostra como muitos sujeitos pesquisados se posicionam. Entre essas posições define muitas como indisposições, indiferenças, resistências, recusas, negações e até mesmo reações a qualquer esforço ao direito democrático à sexualidade. Deste modo, o autor considera que esses "sujeitos-suporte" acabam exprimindo "estratégias de resistência, urdidas a partir de um 'estado de negação', que indica a direta influencia de um conjunto estruturante de matrizes de enunciações heteronormativas" (2009, p. 14).

O que chama atenção neste texto, apesar do autor não fazer esse questionamento, é porque precisamos de agentes públicos nas escolas para atuar com propostas de enfrentamento a homofobia?

Por que não evidenciar as várias identidades que emergem publicamente no cotidiano e nas relações nas escolas como formas e espaços de conhecimentos? Como

explicar um corpo que se modifica e pode ter várias moradas? Que se desloca e pode ser um espaço de contestação da corporeidade hegemônica? Que cria novos sentidos e formas de ser? Por que não mostrar como se vive a diferença? Por que não falar de corpos docentes e discentes plurais que subvertem verdades?

Para Rogério Machado Rosa (2010), há a necessidade de outra compreensão sobre o ponto de recriação da instituição escolar, este ponto estaria nos corpos dos sujeitos que poderiam ser tomados pelo seu singular, como uma potência transformacional engendrada pelo encontro com os discentes no ambiente pedagógico.

Em "Corporeidades Masculinas Nômades: o espaço da docência como heterotopia", o autor descreve, a partir das narrativas de seis professores como esses professores, que do ponto de vista da masculinidade hegemônica não estão integrados, constroem e experienciam corpos-masculinos-menores na relação com o exercício da docência no Ensino Médio.

Esse corpo nômade é um corpo que foge do controle, que faz surgir a dúvida da verdade, pois pressupõe outra experiência, "do lugar fora do lugar, da viagem sem destino e do perpétuo vir-a-ser" (ROSA, 2010, p.04). Estas experiências seriam os processos de subjetivação que poderiam alterar e romper com as verdades dominantes do sexo na escola.

Na fala de um dos professores pesquisados é no encontro do modo de ser professor e o impacto gerado por esse tensionamento que o aluno reflete sobre si. Nesse sentido, a escola e as narrativas docentes poderiam ser um espaço de alteridade, não hegemônico, de heterotopias, de corpos, desejos e prazeres vividos em condições não hegemônicas.

Ancorados na perspectiva, de que a sexualidade está inserida na condição humana e de que as identidades sexuais transitam pelas fronteiras da sexualidade e do gênero, (ALMEIDA, 2009; MOTA, 2009), apontam para a importância do lugar ocupado pelos docentes na constituição dos corpos sexuados, dos gêneros culturalmente construídos e das identidades sexuais produzidas.

Ao partir do pressuposto "de que não há nenhuma verdade absoluta a respeito da homossexualidade" (FERRARI, 2006, p.10), o autor declara a necessidade do surgimento de outros estudos que contemplem os sujeitos homossexuais como os professores, pois compreende que esses servem para afastar a homossexualidade de um modelo de comportamento fixo e natural, oportunizando a expressão de singularidades.

Com base nas leituras dos doze artigos selecionados e comentados, parece claro que há uma preocupação e um crescimento dos estudos que versam sobre a sexualidade na escola. Além disso, acredito que se há uma multiplicidade de temáticas, ao pensarmos a escola contemporânea e a sexualidade, isto acontece porque vivemos um período, em que ainda é preciso um esforço no sentido de refletir sobre as "possiblidades de subverter e deslocar as noções naturalizadas e reificadas do gênero" (BUTLER, 2010, p.60).

E, ainda de refletirmos e identificarmos que nenhum conhecimento científico consagra-se como legítimo em relação as identidades sexuais. Pois, as mudanças nos campos da sexualidade são sempre processos identitários provisórios, logo, requerem constantemente novas análises e categorias para explicá-los. Ainda precisamos discutir estas relações principalmente pelo fato de encontramos manifestações de discriminação, preconceito e intolerância contra os homossexuais.

Dessa forma, há a necessidade de investigações nas quais as narrativas, relatos e histórias de vida dos docentes homossexuais poderiam legitimar-se como estudos que desencadeassem um processo de reconhecimento dos corpos, desejos e práticas que transgridem a norma heteronormativa na vida e nas escolas.

Não no sentido de apenas descrevê-los, mas no sentido de produzir outros discursos, que ao se repetirem propositalmente confirmem a possibilidade de existência dos homossexuais. Neste caso, as professoras homossexuais, podem vir a ser a possibilidade de um campo de existência desta discussão, da oportunidade do contar como atuam na produção de si e da docência.

Referências Bibliográficas:

ALMEIDA, Neil Franco Pereira de. MOTA, Maria Veranilda Soares. Docências que Transitam pelas Fronteiras das Sexualidades e do Gênero: A Escola como Espaço de Imposições de Poderes e Resistências, 2009. Disponível: http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT23-5887--Int.pdf. Acesso: 01 maio, 2011.

_____, A visibilidade da Sexualidade do/a Docente Homossexual na Escola. 2010. Disponível:http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT23-6209--Int.pdf. Acesso: 02 maio, 2011.

BRAGA, Denise da Silva. Corpos, Gêneros e Sexualidades: Estranhando a Normalidade do Sexo. 2010. Disponível: http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT23-6128--Int.pdf. Acesso: 02 maio, 2011.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: Feminismo e subversão da identidade**. Trad. Renato Aguiar, 3 ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

CASTRO, Roney Polato de. Professores(as), Sexualidade e Educação Sexual: produzindo sujeitos nos contextos do programa de Educação Afetivo-Sexual (PEAS), 2008. Disponível: http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT23-4624--Int.pdf. Acesso: 29 abril, 2011.

CÉZAR, Maria Rita de Assis. Quatro intervenções para uma pedagogia Queer, 2008. Disponível: http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT23-4614--Int.pdf. Acesso: 26 abril, 2011.

_____, Um Nome Próprio: Transexuais e Travestis nas Escolas Brasileiras, 2009. Disponível: http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT23-5521--Int.pdf. Acesso: 30 abril, 2011.

_____, Governando Corpos e Sexualidades na Escola, 2010. Disponível: http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT23-6363--Int.pdf. Acesso: 03 maio, 2011.

FERRARI, Anderson. A "Bicha Banheirão" e o "Homossexual Militante": Grupos Gays, Educação e a Construção do Sujeito Homossexual, 2006. Disponível: http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT23-1688--Int.pdf. Acesso: 27 abril, 2011.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. NUNES, Georgina helena Lima. Panorama da produção sobre Gênero e Sexualidade apresentadas nas reuniões da ANPEd (2000-2006). Disponível: http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT23-6147--Int.pdf. Acesso: 30 mar, 2011.

FRANCO, Neil. **A Diversidade entra na Escola: Histórias de professores e professoras que Transitam pelas Fronteiras das Sexualidades e do Gênero**. Uberlândia: UFU, 2009. Dissertação, (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. "Não temos que lidar com isso. Aqui não há gays nem lésbicas!" – Estados de negação da Homofobia nas Escolas, 2009. Disponível: http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT23-5575--Int.pdf. Acesso: 01 maio, 2011.

NETO, Luiz Ramires. Um Silêncio Desconcertante: A homossexualidade permanece invisível na escola. 2004. Disponível: http://www.anped.org.br/reunioes/27/ge23/t237.pdf. Acesso: 03 maio, 2011.

ROSA, Corporeidades Masculinas Nômades: O Espaço da Docência como Heterotopia, 2010. Disponível: http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT23-6642--Int.pdf. Acesso: 04 maio, 2011.

SILVA, Miriam Pacheco. Quando o Estranho é o professor: Narrativas sobre Sexualidade e o Currículo de Formação de Professores, 2007. Disponível: http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT23-3718--Int.pdf. Acesso: 29 abril, 2011.

SOARES, Rosângela. *Fica Comigo*: Juventude e Pedagogias Amorosas/Sexuais Na MTV, 2006. Disponível: http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT23-2335--Int.pdf. Acesso: 28 abril, 2011.

"JEITOS DE SER" PROFESSORA: GÊNERO E DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

VENZKE, Lourdes Helena Dummer / I. E. E. Assis Brasil

Eixo Temático: Gênero e sexualidade nas práticas escolares

Resumo: Este trabalho problematiza as representações de professora na Educação Infantil na cidade de Pelotas/RS, entre as décadas de 1940 e 1960, expressas nos documentos das primeiras instituições privadas ou públicas que abriram espaço para o atendimento de crianças de zero a seis anos de idade e que não tinham o caráter asilar. Considerando a escassez de documentos nessas instituições, procurei também nos dois principais jornais dessa cidade — Diário Popular e A Opinião Pública — alguns subsídios que pudessem complementar esse estudo. Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, busca nos Estudos de Gênero e em algumas contribuições dos Estudos Culturais o aporte teórico necessário, considerando, ainda, algumas das contribuições de autores e autoras que se aproximam da perspectiva pós-estruturalista de análise. Nas fontes documentais pesquisadas, as representações de professora estão atreladas ao discurso religioso, especialmente o católico, ao serem ressaltadas a *vocação* e a *missão* dessa profissional, na condução das almas e no engrandecimento da pátria. Dentre as representações, presentes nos documentos analisados, destaco os diferentes modos de ser professora, a saber: como alguém que deve corrigir os "defeitos" da criança e de sua família, como educadora sanitária e como fada bondosa, que deve educar com firmeza, mas simultaneamente com brandura. Ao mesmo tempo em que se pensa na educadora infantil como algo inerente ao feminino, exige-se dela uma profissionalização crescente, embora pautada em visões essencialistas sobre as mulheres. Tais representações se entrecruzam e se misturam umas às outras, exercendo, assim, um importante papel para o governo das professoras, das crianças e de suas famílias, estabelecendo, de algum modo, a indissociabilidade entre magistério e maternidade.

Palavras- chave: Gênero. Docência. Representações de professora

Abstract: This paper problematizes the representations of teacher in Childhood Education in the city of Pelotas/RS, between the 1940s and 1960s, expressed in the documents of the first private or public institutions which had vacancies for children aged between zero and six and which did not aim at hosting these children as if in an asylum. Considering the scarcity of documents at these institutions, I have also researched the two main newspapers in the city — Diário Popular and A Opinião Pública — some subsidies which could complement this study. This research, of a qualitative approach, pursues in Gender Studies and in some Cultural Studies' contribution the necessary theoretical support, considering, as well, some contributions of authors who closely write about the analysis post-structuralist perspective. In the researched document sources, the representations of the teacher are coupled up with the religious discourse, specially the Catholic one, when the *vocation* and the *mission* of such professional are highlighted, in order to conduct the souls and enhance the homeland. Among the representations, found in the analyzed documents, I would like to mention the different ways of being a teacher, as it follows: the teacher is someone to correct a child's "defect" as

well as his / her family, the teacher as a health educator and good fairy, who should firmly teach, but not without some tenderness. At the same time in which the childhood educator is thought to be something inherent from the female gender, a continuous professionalization is demanded, though outlined by existentialist views concerning the women. Such representations intertwine and are mixed to each other, playing, then, an important role to guide the teachers, the children and the families, establishing, somehow, the inseparability between teaching and motherhood.

Este trabalho, fruto da minha Tese de Doutorado[1], problematiza as representações de professora na Educação Infantil na cidade de Pelotas/RS, entre as décadas de 1940 e 1960[2], expressas nos documentos das primeiras instituições privadas ou públicas que abriram espaço para o atendimento de crianças de zero a seis anos de idade e que não tinham o caráter asilar. Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, busca nos Estudos de Gênero e em algumas contribuições dos Estudos Culturais o aporte teórico necessário, além de algumas das contribuições de autores e autoras que se aproximam da perspectiva pós-estruturalista de análise. Convém salientar a relevância dessa pesquisa diante dos poucos trabalhos acadêmicos voltados para a docência na Educação Infantil desenvolvidos em Pelotas, até o presente momento.

Nesse trabalho foram investigados documentos escolares escritos[3], contendo diferentes informações sobre o atendimento da primeira infância, nas seguintes instituições que continuam em funcionamento nos dias atuais: Colégio São José (1910), Instituto Estadual de Educação Assis Brasil (1929), Casa da Criança São Francisco de Paula (1936), Escola Municipal de Ensino Fundamental Luciana de Araújo (1950) e Escola Municipal de Arte e Infância Ruth Blank (1963). Nesses documentos, procurei selecionar o que eles traziam sobre as representações de professora, em especial as professoras de Educação Infantil. No entanto, cabe aqui considerar o quanto é recorrente a escassez de documentos nesses estabelecimentos escolares, de modo que busquei também nos dois principais jornais da cidade àquela época — "Diário Popular[4]" e "A Opinião Pública[5]", alguns subsídios que pudessem complementar esse

[1] VENZKE, Lourdes Helena Dummer. **"Já não vos assistirá plenamente o direito de errar, porque vos competirá o dever de corrigir"**: gênero, docência e Educação Infantil em Pelotas (décadas 1940-1960). Porto Alegre: UFRGS, 2010. 203f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2010. Orientadora: Profª. Drª. Jane Felipe.

[2] A escolha desse período se deve ao progressivo investimento na área da Educação Infantil ocorrido na cidade de Pelotas.

[3] Pastas contendo a história das escolas, atas de reuniões pedagógicas, regimentos escolares, álbuns, jornais das escolas, boletins informativos, prospectos, etc.

[4] Jornal fundado em 27 de agosto de 1890. Segundo informações do site www.diariopopular.com.br, esse jornal é o terceiro mais antigo do Brasil e o mais antigo do Rio Grande do Sul. Desde sua fundação até 1930 foi considerado o porta-voz do Partido Republicano Riograndense (LONER, 1998), no entanto, precisou se adequar às transformações políticas, sociais e econômicas que foram se delineando no decorrer das décadas até os dias atuais.

estudo. Em relação aos registros escritos, os excertos utilizados neste trabalho respeitam a grafia usual da época, os possíveis erros ortográficos ou de impressão neles contidos e são colocados entre aspas e em itálico para diferenciá-los das citações bibliográficas.

Os jornais, considerados artefatos culturais, são tidos como produtores de verdade e, naquela época, possuíam um lugar de destaque para alguns segmentos da sociedade pelotense, tais como: intelectuais, professores/as, empresários, donas-de-casa, etc. que buscavam em suas páginas informações sobre diferentes temas e acontecimentos, em nível local, regional, nacional e internacional. Esse artefato cultural era uma das poucas fontes de informação, em meados do século XX. Cabe salientar que, na perspectiva dos Estudos Culturais, os artefatos culturais são produtos da cultura, mas também produzem cultura; são "sistemas de significação implicados na produção de identidades e subjetividades, no contexto de relações de poder." (SILVA, 2001, p. 142).

Assim, o que importou neste trabalho foram os tipos de registros produzidos sobre as professoras e os discursos que eles veicularam, a fim de observar como as professoras eram representadas, quais os comportamentos esperados ou não dessas profissionais e as relações de gênero envolvidas no trabalho docente. Vale destacar que os discursos aqui são tratados como *monumentos*, como sugere Foucault (2002), o que significa analisar os textos elencados, sem buscar um sentido subjacente ao registro, mas tão somente o que está dito.

As instituições investigadas apresentam as marcas deixadas pelos desafios assumidos em nome da proteção e educação das crianças menores de seis anos de idade. Como aconteceu em outros lugares do Brasil[6], havia em Pelotas um tratamento diferenciado para as crianças pequenas conforme a sua classe social. As crianças das classes menos favorecidas eram atendidas em creches assistenciais ou públicas, cuja preocupação maior era com o seu cuidado — alimentação, higiene e segurança — e não com o seu desenvolvimento intelectual, enquanto que aquelas pertencentes às classes média e alta dispunham de um atendimento considerado mais moderno nos chamados jardins de infância, que visavam o desenvolvimento psicomotor, cognitivo e afetivo, preparando-as para o Ensino Primário.

Dessa forma, as creches priorizavam os cuidados básicos e os jardins de infância a educação das crianças. Entretanto, segundo Kuhlmann Jr. (2001), as creches também

[5] Sua publicação diária iniciou em 5 de maio de 1896 e também se identificava com as ideias republicanas, sofrendo algumas mudanças de acordo com a posição da direção e da redação do jornal (LONER, 1998). Esse jornal circulou até 1962, com algumas interrupções.

[6] Segundo Tisuko Morchida Kishimoto (1986), Moysés Kuhlmann Júnior (2001) e Zilma Ramos de Oliveira (1995) o atendimento infantil tem sido desenvolvido no Brasil com base em duas concepções de serviços: a chamada "assistencial" para as crianças pobres em instituições como as creches, salas de asilo e escolas maternais, e a do tipo "educacional", para as crianças das classes média e alta, nos jardins de infância e nas pré-escolas.

educavam, porém para a submissão das crianças de classes populares e de suas famílias, evidenciado através do atendimento de baixa qualidade destinado a essa camada da população, visando à prevenção da criminalidade ao retirar essas crianças das ruas. Outra diferença é que nas creches o trabalho era desenvolvido principalmente por mulheres que não possuíam formação específica; no jardim de infância, por sua vez, as professoras, ao que parece, eram formadas no Curso Normal. Inclusive na década de 1960, começava a ser exigido um curso de especialização para as "jardineiras" que, em Pelotas, foi promovido pelo Instituto Estadual de Educação Assis Brasil, conforme documentos arquivados nessa instituição sobre tal curso[7].

Na visão de Felipe (2000), os jardins de infância foram importantes no processo de formação da criança pequena, pois se constituíram como espaços de observação, experimentação e produção de saberes referente à infância, com vistas ao governo (no sentido foucaultiano) das crianças. A autora aponta, também, a indissociabilidade entre os discursos voltados para as crianças e as mulheres, sendo a educação feminina — preparo para as funções domésticas e maternas — produzida por discursos sob a ótica masculina, em que as mulheres deveriam educar a prole servindo de sustentáculo moral e afetivo do lar. O termo governo, na perspectiva foucaultiana, possui uma conotação distinta da que é usada apenas para designar ações de caráter político e gestor do Estado e demais estruturas políticas. Refere-se à "maneira de dirigir a conduta dos indivíduos ou dos grupos" (FOUCAULT, 1985, p. 240), tanto externa quanto internamente (governo de si).

Nesse sentido, o jardim de infância teve uma contribuição significativa ao promover o controle da conduta infantil, principalmente através da formação de hábitos e atitudes, imprescindíveis numa sociedade que se pretendia moderna e próspera. As professoras "jardineiras" tiveram uma função importante no desenvolvimento desse projeto, por serem aquelas profissionais encarregadas de executá-lo junto às crianças pequenas. A partir disso, para elas governarem as crianças, também precisavam ser governadas.

As representações de professora são constituídas em meio às relações de poder que se utilizam de mecanismos para se firmarem e se justificarem dentro dos processos sociais e culturais de significação. Louro (1999) ressalta como os professores e as professoras foram e têm sido objeto de representações, sendo que estas vêm passando por transformações ao longo

[7] Intitulado "Formação de Professôres Especializados em Educação Pré-Primária", conforme Projeto referente ao "Planejamento para 1962" e livro de matrículas do referido curso, que passou a funcionar a partir do 1° semestre de 1963.

da história dentro da sociedade e não são apenas descrições que refletem as práticas desses sujeitos, mas os produzem de fato.

Nesse caso, a representação não funciona como um reflexo da realidade, mas sim como sua constituidora, podendo produzir efeitos sobre os sujeitos. A partir desse ponto de vista, a representação é "entendida como inscrição, marca, traço, significante; considerada a face visível do conhecimento" (SILVA, 1999). Esse conceito de representação está vinculado ao "caráter produtivo da linguagem", que atua como um "sistema de significação marcado por aspectos de fluidez e indeterminação". A representação e as identidades que ela produz e coloca em circulação, incorporam todas as características de indeterminação, ambiguidade e instabilidade atribuídas à linguagem nessa perspectiva teórica (SILVA, 2000).

A concepção de identidade que permeia este trabalho a compreende como uma produção social, histórica, cultural (HALL, 1999; SILVA, 2000) e discursiva (FOUCAULT, 2002), que está constantemente sendo reconstruída e negociada a partir de diferentes sistemas de representação. Não é algo dado como natural, mas construído ao longo dos anos pela cultura e na esfera social, por meio de discursos que circulam em seu interior.

As representações que povoam o campo educacional em diferentes tempos e espaços estão intimamente conectadas com os sistemas de linguagem ali operados, definindo quem e como deve ser a professora. Os discursos sobre ela trazem consigo diversos significados produzidos culturalmente, tanto na escola quanto fora dela, atravessados por outros discursos (religioso, médico, etc.). Tais discursos se inserem dentro de disputas que incluem especialmente valores morais e éticos difundidos na sociedade. Determinadas representações de professora eram enaltecidas em várias páginas dos jornais e demais materiais elencados. Dentre elas pude destacar os diferentes modos de ser professora, a saber: como alguém que deve corrigir os "defeitos" da criança e de sua família, como educadora sanitária e como fada bondosa.

O trabalho na Educação Infantil está muito interligado ao convívio com a família em virtude da faixa etária das crianças atendidas. Isso significa que, quanto menor a criança, a maior proximidade com os membros de sua família é indispensável para atender as possíveis necessidades infantis. Diante disso, há possibilidades de troca de experiências entre esses dois segmentos: escola e família. Porém, através da educação fornecida às crianças e as orientações dadas às suas famílias, naquela época, havia muito mais uma tentativa de controle por parte da escola sobre a família do que o inverso. Essa relação escola X família traz algumas definições quanto às funções que deveriam ser desempenhadas por cada um desses segmentos, como o exemplificado abaixo:

> *"A escola coopera na formação moral do indivíduo, mas, a Família é o centro principal da educação e os hábitos adquiridos na Família são revelados na escola, cabendo ao Professôr a árdua, áspera e delicada tarefa de corrigir, anular ou acepilhar os defeitos originais da Família."* (DIÁRIO POPULAR, 15/10/1954; p. 3).

Nesse caso, a escola colocava-se como a instituição autorizada a corrigir os possíveis defeitos das crianças e dos jovens oriundos do seu ambiente familiar. O fato das famílias buscarem nas instituições de Educação Infantil o atendimento de seus filhos e suas filhas não as eximia de seu compromisso com a sua formação. Pelo contrário, havia um chamamento para o trabalho conjunto família X escola, reiterado constantemente nas reuniões com os pais: *" a Sra. Diretora* [...] *expondo aos pais, a necessidade de confiarem plenamente na escola, e, com ela colaborarem para a formação das criancinhas."* (Livro de Atas IEEAB, Ata nº 18, 24/03/1961). Na relação escola X família, à professora cabia manter "*o elo de união, entre o lar e o iniciar da criança na escola"* e buscar o seu aprimoramento profissional, pois *"necessita estar sempre aperfeiçoando, melhorando e aprendendo novas técnicas para melhor desempenhar sua missão*." (I Jornada Regional de Educação Pré-Primária, DIÁRIO POPULAR, 19/04/1969; p. 4; 2º caderno). Essas representações de professora estão atreladas ao discurso religioso, especialmente o católico, ao serem ressaltadas a *vocação* e a *missão* dessa profissional, na condução das almas e no engrandecimento da pátria.

Além das funções que geralmente estavam atreladas ao trabalho docente, encontrei outras sugeridas nos artigos jornalísticos. Como exemplo, cito a matéria intitulada *"O professor e a vigilância da saúde dos Escolares"* (DIÁRIO POPULAR, 02/10/1948; p. 2) que sugeria a esse profissional agregar a função de "*educador sanitário*[8]*"*.

> *"A escola, como meio social organizado para ensinar a infância a viver bem, compete exercer cuidadosa vigilância sôbre a saúde dos escolares. Essa vigilância tem de se basear em exame médico inicial e periódico, e na observação diária de cada escolar por parte do professor. [...] Com isso, fica a cargo do professor de classe a incumbência do ensino de higiene e a da vigilância da saude das crianças, ambas atividades pedagógicas de super-estimada importancia."* (DIÁRIO POPULAR, 02/10/1948; p. 2).

A justificativa para esse chamamento dos/as professores/as era *"a escassez de recursos financeiros, em face da massa cada vez maior de crianças a alfabetizar,* [o que] *tem impedido que o Govêrno efetive o plano de lotar em cada casa de ensino um educador sanitário"* (Ibidem). Essa situação não tem sido novidade no âmbito da educação brasileira ao

[8] Este cargo estava previsto na "*organização escolar paulista"*; tratava-se de *"um funcionário especializado para vigiar e defender a saúde dos escolares pelo ensino hábil da higiene".* O referido artigo aborda uma situação da realidade de outro estado brasileiro, no entanto, o seu conteúdo é extensivo a todos/as os/as professores/as uma vez que em diferentes momentos os/as professores/as são interpelados no sentido de se engajarem em campanhas envolvendo a saúde pública. Sobre a educação sanitária nas escolas brasileiras, no início do século XX, ver Maria Stephanou (1999).

longo da história, em que os/as docentes são convocados/as a colaborar com o Governo, diante da falta de recursos para dar conta das exigências que se apresentam. Diante da precária saúde da população, anos mais tarde, essa preocupação com a educação sanitária se estendeu de forma mais abrangente às escolas brasileiras, conforme o apelo do diretor do Serviço Nacional de Educação Sanitária do Ministério da Saúde a todos/as os/as professores/as, que consta na nota jornalística intitulada *"Incentivo à educação sanitária em tôdas as escolas do Brasil"* (DIÁRIO POPULAR, 25/02/1958; p. 8).

Sugeria-se também aos/às professores/as como poderiam desenvolver esse trabalho nas escolas, ao detalhar os procedimentos que tal instituição considerava mais adequados, através de campanhas, além de concursos com possíveis premiações e divulgações que se fizessem necessários. Convém lembrar que a interferência de outros órgãos ou instituições, não vinculadas diretamente à educação escolarizada, é algo que pode ser apontado em inúmeras situações ao longo da história brasileira. Isso tem reforçado a educação escolarizada como uma área passível de críticas e sugestões, mesmo sem conhecimento de causa, por incontáveis pessoas e setores da sociedade. Por outro lado, o estabelecimento de parcerias entre diversas instituições têm significado a superação de muitos problemas sociais advindos da desinformação e da falta de recursos financeiros. Portanto, os investimentos em soluções emergenciais, muitas vezes, encontram eco na escola.

A docência, dessa forma, caracterizava-se como algo multifário ao serem identificados os diferentes aspectos que compunham esta carreira e as diversas funções que foram sendo abarcadas por essa profissional para atender às demandas produzidas na/pela sociedade, em especial às professoras da Educação Infantil — área que passou a desempenhar papel muito importante no projeto educacional em expansão.

Outro aspecto a ser destacado é o fato de algumas manifestações, envolvendo a educação da infância, recorrerem ao universo da fantasia para ressaltar a importância do trabalho da professora nessa fase da vida, como a comparação dessa profissional com uma fada bondosa.

> *"O ano de 1953 abriu a um grupo de 24 crianças as portas encantadas que conduz a um maravilhoso mundo próprio, todo seu. Um mundo povoado de brinquedos, jogos, livros de história, fantoches [...] Tudo isso sob os olhos de uma fada bondosa, à jardineira* [...] (Histórico do Jardim de Infância / EMEFLA – manuscrito – s. d.).

Nesses jogos de linguagem, as representações de professora foram se constituindo e se reafirmando, muito vinculadas ao coração e aos sentimentos, em detrimento da racionalização, atribuída ao masculino. Desta forma, percebe-se o quanto os marcadores de gênero estavam pautados a partir de oposições binárias, como é possível observar no seguinte

trecho: *"As qualidades exclusivas do homem são necessárias para o trabalho e para a luta, mas as qualidades da mulher são necessárias para a poesia e para o amor."* (A OPINIÃO PÚBLICA, 21/05/1949; p.2).

Na nossa sociedade, as relações de gênero têm atingido homens e mulheres de formas diferentes, mesmo estando sob ações subjetivadoras semelhantes. Os homens são atrelados ao emprego da razão, justificando suas conquistas e seu sucesso. As mulheres, entretanto, aparecem mais vinculadas aos sentimentos, o que tem lhes atribuído menos valia. Esses argumentos têm na natureza masculina ou feminina o seu maior fundamento.

> *Não foi apenas a tua Escola que te fez uma MESTRA, nem ainda, a conquista de uma profissão. O que te conduziu a êsse destino foi a chama de um ideal que te veio do berço [...]"* (DIÁRIO POPULAR, 15/10/1960; p. 2)

O excerto acima traz uma concepção muito comum àquela época, de que o exercício do magistério era algo que vinha do berço, portanto, um dom natural. No entanto, é importante referir que a categoria gênero tem contribuído significativamente para romper com tal concepção de natureza ou dom. Importantes análises e estudos no campo da educação têm proporcionado diferentes e profundas discussões sobre esse tema. Uma referência nesses estudos foi desenvolvida por Joan Scott (1995, p. 86) que define gênero a partir de duas proposições: "(1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder". A autora enfatiza a construção histórica, social e cultural da categoria gênero, contrariando a concepção de que homens e mulheres apenas desempenham papéis na sociedade que são justificados por meio de explicações biológicas. Essa construção é um produto das relações de poder entre homens e mulheres dentro das sociedades e das culturas, evidenciando muitas vezes as desigualdades e hierarquias daqueles sobre estas. Portanto, não são relações tranquilas, mas carregadas de tensões e conflitos.

No que se refere à professora da Educação Infantil, a sua representação estava atrelada à figura materna. Isso corresponde ao fato de que se não fosse mãe biológica, pelo menos era considerada "mãe espiritual", que tinha uma grande responsabilidade quanto aos "destinos da Pátria". Assim, percebe-se um gradativo desprestígio social que o trabalho docente foi adquirindo por ser desenvolvido em grande parte por mulheres que, hipoteticamente, estaria mais relacionado com os sentimentos do que com a razão; como se a prática pedagógica com crianças pequenas estivesse restrita ao relacionamento interpessoal em que deveria prevalecer o amor e o afeto, sem considerar que se exige um profundo conhecimento sobre os diferentes aspectos — físico, emocional, intelectual, social, etc. — que envolvem o desenvolvimento infantil.

Se, por um lado, a professora da Educação Infantil era enaltecida como uma fada bondosa, por outro, era desvalorizada economicamente, através dos baixos salários. Isso contribuiu para o desprestígio social dessa profissão entre as mulheres das camadas mais privilegiadas da população, que passaram a buscar outras ocupações, e, em contrapartida, a oportunidade de ascensão daquelas das camadas menos favorecidas.

Ainda encontrava-se muito arraigada a ideia de que para trabalhar com crianças pequenas basta ser mulher, educadora nata, passiva, paciente, amorosa, que sabe agir com bom senso (ARCE, 2001), que possui intuição, simpatia, disponibilidade e gosta de crianças (CARVALHO, 1999). Ao enaltecer tais atributos tidos como "naturais", secundarizava-se o profissionalismo e, consequentemente, o prestígio e a valorização social da educadora infantil.

As representações de professora da Educação Infantil, que eram interessantes para e naquele momento histórico, político e social, tornaram-se importantes para o governo dessas professoras, com o fim último de produzir cidadãos/ãs úteis à pátria. É possível afirmar, então, que os discursos que continham as representações de professora eram constantemente acionados para a constituição das identidades docentes femininas. Estas, por sua vez, exerciam um movimento de controle dos corpos infantis e, quiçá, de suas respectivas famílias, pois através da educação das crianças, pensava-se em atingir também seus familiares.

Ao mesmo tempo em que se pensa na educadora infantil como algo inerente ao feminino, exige-se dela uma profissionalização crescente, embora pautada em visões essencialistas sobre as mulheres. Tais representações se entrecruzam e se misturam umas às outras, exercendo, assim, um importante papel para o governo das professoras, das crianças e de suas famílias, estabelecendo, de algum modo, a indissociabilidade entre magistério e maternidade. A partir do exposto, fica uma questão: Até que ponto as representações de professora, datadas historicamente neste trabalho, se perpetuam nos dias de hoje? Essa questão poderá ser investigada e aprofundada em outro momento, em outra pesquisa.

Referências:

ARCE, Alessandra. Documentação Oficial e o Mito da Educadora Nata na Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.113, p.167-184, jul. 2001.

FELIPE, Jane. **Governando mulheres e crianças:** Jardins de Infância em Porto Alegre na primeira metade do século XX. Porto Alegre: UFRGS, 2000. 201f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985. 296p.
_____. **A Arqueologia do Saber**. 6 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002. 240p.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. 102p.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. **História da pré-escola em São Paulo**: das origens a 1940. São Paulo: USP, 1986. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, 1986.

KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. 2.ed. Porto Alegre, Mediação, 2001. 210p.

LONER, Beatriz Ana. **A Formação da Classe Operária**. Porto Alegre: UFRGS, 1998. Tese (Doutorado em História). Faculdade de História. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 1998.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. 184p.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **A criança e seu desenvolvimento**: perspectivas para se discutir a Educação Infantil. São Paulo: Cortez. 1995.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre: UFRGS/FACED, n. 20 (2), p. 71 – 99, jul./dez. 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 120p.

_____. A produção social da Identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p.73-102.

_____. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2ª ed. Belo horizonte: Autêntica, 2001. 156p.

STEPHANOU, Maria. **Tratar e educar**: discursos médicos nas primeiras décadas do século XX. Porto Alegre: UFRGS, 1999. 2v., 426 - 450f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 1999.

VENZKE, Lourdes Helena Dummer. **"Já não vos assistirá plenamente o direito de errar, porque vos competirá o dever de corrigir"**: gênero, docência e Educação Infantil em Pelotas (décadas 1940-1960). Porto Alegre: UFRGS, 2010. 203f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2010.

MATIZES NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES EM SEXUALIDADE HUMANA E GÊNERO: ATÉ QUE PONTO A LEGISLAÇÃO VEM CONTRIBUIR OU AFASTAR A CONSTRUÇÃO DESSE CONHECIMENTO

ASSIS, Sabrina Azevedo Ferreira - UFLA[1]
FARIA, Lívia Monique de Castro - UFLA[2]
RIBEIRO, Maria de Fátima - UFLA[3]
CASTANHEIRA, Marina Aparecida Marques - UFLA[4]

Eixo temático: Gênero e Sexualidade nas práticas escolares

Resumo: O trabalho tem como objetivo problematizar a partir da Lei Municipal nº 3.465/09, de Lavras – MG, a qual rege sobre a "*Inserção de conteúdos sobre educação sexual no currículo das escolas da rede municipal de ensino", as* considerações trazidas por docentes que participaram do curso de formação continuada "Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da educação infantil", oferecido pelo Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras – MG no ano de 2010. Neste sentido, será contextualizada a importância da formação continuada de profissionais da educação na temática de gênero e sexualidade a partir da análise sobre as implicações desta lei, suas limitações e os seus silenciamentos, sua influência na ação escolar, restrições na formação continuada e na prática docente.

Palavras-Chave: Sexualidade humana, gênero e legislação.

Abstract: The paper aims to discuss, from the Municipal Law No. 3.465/09, of Lavras - MG, which governs about the "insertion of content on sex education in the curriculum of municipal schools", the considerations brought by teachers who participated in the course of continuing education "Weaving gender and sexual diversity in the curriculum of early childhood education" offered by the Education Department of Federal University of Lavras – MG, in 2010. In this sense, will be contextualized the importance of continued training of education professionals on the topic of gender and sexuality from the analysis about the implications of this law, their limitations and their silences, their influence on school action, restrictions on continuing education and on practice teacher.

Problematizações sobre a Formação inicial e continuada

Falar sobre sexualidade humana com crianças e adolescentes exige muito mais do que tratar das questões de saúde (como as doenças sexualmente transmissíveis, métodos

[1] Especialista em Educação Universidade Federal de Lavras - MG, Bacharela em Direito pela Faculdade de Direito de Varginha - MG.
[2] Estudante do Curso de Especialização em Educação e Licenciada em Química pela Universidade Federal de Lavras - MG.
[3] Especialista em Educação Universidade Federal de Lavras, jornalista.
[4] Estudante do curso de Especialização em Educação e Licenciada em Química pela Universidade Federal de Lavras - MG.

contraceptivos, etc.), exige também a problematização de mitos, tabus, preconceitos, considerando o contexto histórico, social, cultural, inclusive a construção da identidade sexual e de gênero. Percebe-se que são múltiplas as dimensões a serem tratadas quando se quer abordar o tema em suas complexidades. Assim, quando se delega ao profissional docente a função de tratar desse tema percebemos a importância de que conste na formação inicial ou continuada.

No entanto, a inexistência nos currículos dos cursos de licenciatura de disciplinas sobre sexualidade humana e gênero é notória (BONFIM, 2010). Assim, por vezes esses currículos não tratam diretamente sobre esses temas, e, quando ocorre, acontece de forma apenas superficial, sendo raras as universidades que abordam todas as dimensões acima citadas. Esse posicionamento nos remete a análise de Louro:

> [...], há aqueles/as que negam que a educação sexual seja uma missão da escola, com o fundamento de que nela estão implicadas escolhas morais e religiosas e que ela cabe primordialmente às famílias. A pressão desses grupos vai na direção do silenciamento, possivelmente supondo que se não se tocar nessas questão elas não "entrarão" na escola. Uma suposição que se revela impossível. As questões referentes à sexualidade estão, queira-se ou não, na escola". (LOURO, 1997. p.131)

Neste sentido, as instituições responsáveis pela formação de docentes ao se silenciarem em seus currículos sobre a possibilidade de estudo na área de sexualidade humana e gênero abrem espaço para que esse futuro profissional se angustie ao perceber que estas questões são rotineiras, e que não há como simplesmente não falar. Deste modo, a não formação/preparação inicial desse/a profissional para lidar com esse tema, muitas vezes reflete em ações e respostas construídas a partir de sua valoração moral, senso comum ou foro íntimo.

Percebe-se então que a formação continuada desses/as profissionais nessa temática é ainda mais premente, visto que a formação inicial quase nunca acontece e sendo esse assunto da ordem do desenvolvimento do ser humano e as dúvidas em como abordar frequentemente inquietam a vida dos/as docentes.

Analisaremos através deste trabalho a busca da formação continuada por profissionais da educação e, os silenciamentos e limitações da Lei nº 3.465, aprovada em 2009 pela Câmara Municipal de Lavras e sancionada pela prefeita municipal Jussara Meniccuci de Oliveira, de autoria do então vereador Hélio Haddad, que dispõe sobre a *Inserção de conteúdos sobre educação sexual no currículo das escolas da rede municipal de ensino*.

Esta lei, a princípio, visou regulamentar a obrigatoriedade da educação sexual para as escolas pertencentes à rede municipal de ensino de Lavras – MG, ou seja, a inserção de noções básicas sobre sexualidade humana de forma transversal e interdisciplinar (como já está presente nos PCNs), no entanto, apresenta regulamentações contraditórias ao lidar com as possibilidades de formação continuada do/a docente.

Abordaremos alguns artigos da referida lei do município de Lavras e faremos a análise fundamentada na corrente pós-estruturalista. Destacamos que essas observações foram decorrentes dos impedimentos sofridos por algumas cursistas do Curso "Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da educação infantil[5]" oferecido no ano de 2010 pelo Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras - UFLA.

Extensão Universitária, gênero e sexualidade: aspectos históricos do percurso

O Departamento de Educação da UFLA dedica-se ao oferecimento de cursos de formação continuada para professores/as na temática da sexualidade e gênero desde 2004. Estes cursos se efetivaram em decorrência de aprovações às chamadas de editais do MEC, sendo eles: PROEXT[6] 2004, 2005, 2006 (aprovou programas e projetos) e SECAD[7] em 2008 e 2009 (aprovou projetos).

Em 2009, foi aprovado junto a SECAD o projeto "Tecendo Gênero e Diversidade Sexual nos Currículos da Educação Infantil", o qual objetivou a realização de um curso com 80h, durante o ano de 2010, oferecido para 100 docentes de Lavras e da região do sul de Minas Gerais[8] e contava também com mais cinco universidade parceiras, as quais também realizaram o mesmo trabalho em suas regiões.

Em um dos encontros desse curso foi trazida a discussão sobre as leis municipais que se dedicam a incentivar a inclusão da educação sexual nos currículos da educação básica. Assim foram exemplos as cidades de Alfenas e Lavras e, aproveitando o ensejo, foram discutidas as aplicabilidades das referidas leis nos municípios, como estavam sendo vistas a presença dos/as docentes dos municípios no curso.

[5] Esse curso aconteceu dentro de uma das ações do projeto de mesmo nome "Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da educação infantil", envolveu cinco universidades : Unicamp, USP-Leste, UFMS, UFJF e UFLA. Objetivou qualificar professores/as que atuam na educação infantil, com vistas a implementar a Educação para a sexualidade e gênero.

[6] PROEXT – Programa de Extensão Universitária – SESu/MEC.

[7] SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação – MEC.

[8] As cidades do sul de Minas Gerais que participaram do curso foram as seguintes: Lavras, Varginha, Três Pontas, Alfenas, Campos Gerais, Paraguaçu, Campo Belo, Perdões, Nepomuceno, Macuco e Itumirim.

Estranhamento se deu ao ver que no município de Lavras a lei se apresentou desconhecida para maioria das cursistas lavrenses e, para aquelas que conheciam a lei, esta se apresentava como barreira para que a escola as dispensassem para participação no curso e para que implantassem projetos de intervenção em seu cotidiano escolar.

Nesse contexto, analisaremos alguns artigos desta Lei, a fim de problematizar como sua repercussão no ambiente escolar implica em limitações ao exercício profissional e ao direito de formação continuada dos/as docentes.

A Lei: seus silenciamentos e suas contradições

A Lei aprovada pelo município de Lavras apresenta fundamentação nos Parâmetros Curriculares Nacionais – eixo transversal: Orientação Sexual (1997) e no Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil, trazendo orientações que indicam a inclusão da temática da sexualidade transversalmente nas escolas.

Neste sentido, percebemos que mais uma vez o poder público dedica-se a regulamentar a inclusão da "Educação Sexual" no currículo escolar, mas como analisa Foucault (2010, p.70) essa educação ainda está bem próxima a confissão e assim expõe:

> [...] a confissão é um ritual de discurso onde o sujeito que fala coincide com o sujeito do enunciado; é, também, um ritual que desenrola numa relação de poder, pois não se confessa sem a presença ao menos virtual de um parceiro, que não é simplesmente o interlocutor, mas a instância que requer a confissão, impõe-na, avalia-a e intervém para julgar, punir, perdoar, consolar, reconciliar; um ritual onde a verdade é autenticada pelos obstáculos e pelas resistências que teve de suprimir para poder manifestar-se [...]

Assim, essa aparente dedicação da Lei nº 3.465/2009 à inclusão da educação sexual, se contradiz ao analisarmos o art. 2º concomitante ao art.4º da mesma que assim declara:

> Art.2º-Ficam inseridos nos currículos mínimos das escolas da rede municipal de ensino, o ensino, de forma transversal e interdisciplinar, nos diversos níveis e no ensino formal, conteúdos de Educação Sexual, com o objetivo de subsidiar o debate e a compreensão sobre a sexualidade humana, as doenças sexualmente transmissíveis e a gravidez não planejada.
>
> Art.4º- O poder executivo, através da secretaria Municipal de Educação, definirá o grau de capacitação dos professores que participarão do Programa de Educação Sexual bem como seu conteúdo programático e carga horária das aulas.

Ao dizer em seu art. 4º, que o município que escolherá o padrão de formação desejado, incutiu-se aí as limitações, restringindo assim quais pessoas que ao olhar do poder público podem fazer tal formação e como irá fazer. Assim o que aparentemente parece um avanço, delineia o caráter de controle da referida lei. Neste sentido traz Foucault (2010, p.17-18):

> [...] Daí o fato de que o ponto essencial (pelo menos, em primeira instância) não é tanto saber o que dizer ao sexo, sim ou não, se formular-lhe interdições ou permissões, afirmar sua importância ou negar seus efeitos, se policiar ou não as palavras empregadas para designá-lo; mas levar em consideração o fato de se falar de sexo, quem fala, os lugares e os pontos de vista de que se fala, as instituições que incitam fazê-lo, que armazenam e difundem o que dele se diz, em suma, o "fato discursivo" global, a "colocação do sexo em discurso".[...]

Continuando a análise sobre o como e onde fazer, ao restringindo as ações o município não abordará o assunto em todas suas dimensões, como é prescrito também no parágrafo único do art. 5º:

> [...] O poder Executivo estudará a praticabilidade de, com o auxílio de multimeios ou mesmo da forma convencional, expandir o Programa de Educação Sexual às comunidades próximas às escolas da rede municipal de ensino.

Nesse contexto o discurso inserido em tal artigo parece apenas querer instituir a esperada disciplinariedade da escola no ensino da dita "Educação Sexual", um vez que, o referido artigo estabelece como, onde, a quem e quem poderá discutí-la. O controle das temáticas relacionadas a gênero e sexualidade. Deste modo, o discurso sobre as referidas temáticas são controlados e buscam produzir corpos disciplinados, como relata Louro (2001, p.73):

> Um corpo escolarizado é capaz de ficar sentado por muitas horas e tem, provavelmente, a habilidade para expressar gestos ou comportamentos indicativos de interesse e de atenção mesmo que falsos. Um corpo disciplinado pela escola é treinado no silêncio e num determinado modelo de oralidade; concebe e usa o tempo e o espaço de uma forma particular.

Exemplos desses controles foram observados em relatos durante o curso de formação continuada "Tecendo...", onde alguns cursistas diziam: *"não poderei vir na próxima semana pois não consegui pagar um professor esse mês para me substituir", "meu projeto de intervenção foi barrado pela supervisora, ela falou que é melhor não mexer com isso", "minha diretora pediu pra eu levar o material do curso para ela dar uma olhada"*.

Considerações Finais

Observamos que as ações de inclusão da educação sexual e de gênero ainda passam por vigília e controle, visto que, mesmo com a presença desde 1997 dos Parâmetros Curriculares Nacionais – eixo transversal: Orientação Sexual e, a aprovação de uma lei local foi suficiente para restringir a formação continuada de docentes nessa temática.

Percebemos que diante da análise de alguns artigos da Lei Municipal nº3.465/09, de Lavras – MG, a qual tem como objetivo a "*Inserção de conteúdos sobre educação sexual no currículo das escolas da rede municipal de ensino"*, o discurso do controle é presente, vemos a preocupação do "como se fala, com quem se fala, onde se fala, as instituições que podem falar", ou seja, o que é permitido e o que é proibido.

Poderíamos pensar então qual a função para desse dispositivo legal? Observamos então, que, apesar da existência da lei, houve interferência para a não realização de algumas ações – que são políticas de formação e, deste modo inibiu possibilidades de inserções das práticas pedagógicas desenvolvidas no curso de formação continuada na temática de gênero e sexualidade humana.

Referências

Bonfim, Cláudia Ramos de Souza. **Educação sexual: contradições, limites e possibilidades. Filosofia e educação (*online*),** ISSN 1984-9605 – Revista digital do Paideia. Volume 2, número 2, outubro de 2010 – março de 2011- p. 406 a 423.

Foucault, Michel. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. Rio de Janeiro. Edições Graal. 2010.
]
Louro, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: vozes, 1997

Louro, Guacira Lopes. **Currículo, género e Sexualidade**. Porto, Portugal: Porto Editora. 2000.

Camargo, Ana Maria Faccioli de; Ribeiro, Cláudia. **Sexualidades e Infâncias: a sexualidade como tema transversal**. Campinas, São Paulo: Moderna, 1999.

NARRATIVAS DE MULHERES NEGRAS: A CONSTRUÇÃO DE OUTRAS HISTÓRIAS NA LITERATURA BRASILEIRA

QUADROS, Marta Campos de – PPGEdu/UFRGS
SANTOS, Isabel Silveira dos– PPGEdu/UFRGS

Eixo temático: Gênero e sexualidade nas práticas escolares

Resumo: Em diversos e diferentes períodos da vida cultural brasileira, a literatura tem sido tomada como uma importante forma de pedagogia cultural, principalmente no âmbito da escola, relativamente aos modos de ser e de viver no país. Pode-se afirmar que o reconhecimento da presença feminina em nossa cena literária é recente, e mais recente ainda de mulheres negras como narradoras das histórias que nos produzem brasileiros. Esta comunicação, inscrita teórica e metodologicamente no campo dos Estudos Culturais em Educação busca discutir como mulheres negras procuraram através da textualidade literária narrar histórias sobre a cultura brasileira e como as teorias raciais do final do século XIX e início do século XX podem ter contribuído para que essa produção literária permanecesse desconhecida dos leitores negros (as) e brancos (as) no passado e na atualidade. A vida e a obra de Maria Firmina mulher negra que escreveu sobre o modo de vida brasileiro nesse período em que muitos projetos literários de intelectuais nacionais priorizavam as representações inscritas em uma cultura marcadamente branca, de origem européia, masculina e católica como modelo a ser conhecido e seguido, ao mesmo tempo em que *invisibilizavam* representações inscritas em outras culturas, muito especialmente na afro-brasileira constituem aqui nosso foco de análise. A partir deste estudo observamos que a presença insignificante das mulheres na cena literária brasileira do final do século XIX e início do século XX e, principalmente, a não presença das mulheres negras escritoras que contavam em periódicos dirigidos aos afro-descendentes sobre a vida cotidiana e sobre seus personagens foram pedagogicamente produtivas na construção de uma determinada brasilidade.

Palavras- chave: Literatura, Relações étnico-raciais, Gênero.

Abstract: In several and distinct periods of Brazilian cultural life, literature has been taken as an important form of cultural pedagogy, especially within the school, regarding the ways of being and living in the country. It can be stated that the recognition of women's presence in our literary scene is recent, and still later to black women as narrators of the stories that produce us as Brazilians. This essay have been produced theoretical and methodologically enrolled in the Cultural Studies in Education and discusses how black women have told stories about the Brazilian culture through the literary textuality and how the racial theories of the late nineteenth and early twentieth century may have contributed to this literary output remained unknown to black and white readers in the past and today. The focus of analysis here are the life and literary works of Maria Firmina, black woman who wrote about the Brazilian way of life in this period that many literary projects of national intellectuals prioritized a pointedly white

cultural representations, of European origins, male and Catholic as a model to be known and followed and at the same time they *erased* other cultural representations, especially the african-brazilian ones. From this study we observed that the insignificant presence of women in Brazilian literary scene of the late nineteenth and early twentieth century, and especially the *no presence* of black women writers who reported on journals targeted at african descent about everyday life and their characters were pedagogically productive in building a certain Brazilianness.

Keywords: Brazilian Literature, Ethnic and Racial Relations; Gender

Literatura, relações étnico-raciais e processo civilizatório

De modo geral ao longo da história brasileira a literatura tem sido vista como detentora de um poderoso caráter didático-pedagógico e é tomada como importante elemento capaz de configurar determinadas identidades. Desse modo, pretendia-se através das obras literárias modificar comportamentos e resgatar da barbárie os "nativos" e incluí-los no empreendimento civilizador que se pretendia para o país tentando incluí-lo no rol das nações civilizadas. A produção intelectual, prioritariamente masculina é que vai participar desse empreendimento civilizatório. De acordo com Florentina Souza (2005), "intelectuais do século XIX fizeram da literatura veículo de construção e transmissão de idéias e valores que compuseram os discursos oficiais sobre o Brasil". A autora destaca que políticos e intelectuais brasileiros, como o imperador D. Pedro II, Gonçalves de Magalhães José de Alencar, Joaquim Nabuco e Machado de Assis utilizaram os textos literários como

> Pilares institucionais da nacionalidade, por vezes sugerindo modelos de heróis ou apontando vilões, outras propondo especificidades no uso brasileiro da língua portuguesa, ou através da exaltação de elementos da terra brasileira, ou ainda nas tentativas de inserção de seus textos e rostos na tradição escrita ocidental, esmaecendo o papel dos grupos étnicos desprestigiados por esta tradição. (SOUZA, 2005, p. 64).

Dentro dessa tradição, a cultura afro-brasileira e a produção intelectual de negros é *invisibilizada*, pois, nesse momento, negros (as)[1], africanos e seus descendentes eram vistos como inferiores. Nesse sentido, torna-se importante, ainda que dentro das limitações que esse trabalho impõe discutir como negros (as), particularmente mulheres negras dos últimos anos do século XIX e primeiras décadas

[1] Nesse trabalho negro (a) será utilizado para caracterizar pretos e pardos ao modo do Censo Populacional.

do século XX tiveram uma produção literária e como negociaram os discursos vigentes sobre as mulheres e sobre os negros (as), especialmente o discurso do racismo científico articulado ao discurso civilizatório que pretendia a construção de uma identidade nacional. Tomo como objeto de estudo a trajetória de uma mulher negras, Maria Firmina dos Reis (1825-1917) que em 1859 publicava o romance *Úrsula*.

Para tanto, assumo como perspectiva teórico-metodológica o campo de teorização e investigação conhecido como Estudos Culturais que assumem que "a cultura é uma das condições constitutivas da existência das práticas sociais" e "que toda prática social tem uma dimensão cultural" (HALL, 1997, p. 33). Essa centralidade atribuída à cultura nos Estudos Culturais é também conhecida como *Virada Cultural*, no sentido de considerar que é através da linguagem e da representação que os significados são construídos socialmente e historicamente. Stuart Hall (1997) salienta que a representação é uma forma de produção de significados que ocorre através da linguagem e está articulada a um momento histórico e a uma cultura específica.

Neste sentido, a produção de significado não é fixa, estável e imutável, mas, ao contrário, o significado desliza e se adapta conforme o contexto, o uso e as circunstâncias históricas. De acordo com Hall, o significado está sempre sendo negociado e às vezes é severamente disputado e contestado pelos diferentes circuitos de significação em circulação. O autor destaca ainda que a representação, sempre produzida no interior de códigos, não tem outro significado que não seja aquele que lhe é discursivamente atribuído. Por último, Hall (1997) chama a atenção para o fato de que a representação exerce um poder constitutivo, formativo, na construção da vida social e política e na construção da identidade.

Tomaz Tadeu da Silva (2005) sublinha que a representação esta "estreitamente ligada a relações de poder" (SILVA, 2005, p. 91). Quem tem o poder de representar dita as regras de como o Outro será representado. É através dessa política de representação que estereótipos e preconceitos são construídos e naturalizados, justificando-se a discriminação étnico-racial assim como a discriminação de gênero.

Carlos Skliar e Silvia Duschatzky (2001) analisaram o estereótipo como uma estratégia discursiva de poder, "... produzida dentro de relações de poder, por meio de mecanismos de delegação: quem tem o direito de representar a quem; e de descrição: como os diferentes grupos culturais são apresentados." (SKLIAR e DUSCHATZKY, 2001, p.122). Neste sentido, quem tem o poder de representar dita as regras de como o Outro é visto na esfera da cultura. Nesse processo de construção de significados, neste

jogo de poder, sistemas classificatórios são produzidos e reproduzidos simbolicamente, geralmente em oposições binárias: o bom e mau, o bonito e o feio, o sagrado e o profano, o civilizado e o primitivo, o sujo e o limpo, branco e negro. O Outro, geralmente, é constituído como uma inversão negativa do primeiro, e este, por sua vez, não existe fora, mas relacionado ao Outro.

Neste sentido, investigar a narrativa literária produzida por mulheres negras torna-se uma rara oportunidade para a discussão das relações raciais e dos "papéis de gênero" antes e depois da Abolição da Escravidão, quando se iniciava a reorganização do mercado de trabalho e se repensava o futuro da nação. É importante indagar ainda sobre a possibilidade de a questão racial e de gênero terem contribuído para uma maior ou menor visibilidade da produção literária de mulheres negras, em especial, a produção de Maria Firmina dos Reis.

Relações raciais e de gênero no Brasil entre o final dos oitocentos e primeiras décadas do século XX

Pensar em narrativas produzidas por mulheres negras não é um processo simples. Em primeiro lugar a dificuldade de se ter acesso a materiais escritos por essas pessoas, principalmente porque a legislação do período colonial, extensiva ao século XIX, negava aos negros (as) o acesso a escolarização e, portanto, "não caberia aos negros escrever, publicar ou mesmo falar de si ou de seu grupo." (SOUZA, 2005, p. 65). Já no inicio do período republicano, a pouca oferta de escolas, as dificuldades econômicas e a dificuldades nas relações entre brancos (as) e negros (as) impedia a freqüência e permanência dos negros (as) na escola.

Em segundo lugar, o Brasil passava por transformações significativas de caráter urbano, que se iniciaram pelo Rio de janeiro, estendendo-se depois para as principais cidades brasileiras. Essas transformações aceleraram a necessidade de mudanças urbanas, especialmente nos hábitos de comportamento civil e higiênico da população, necessárias para o convívio em grandes cidades (COSTA, 1989, p. 29).

Com a aceleração do crescimento das cidades, habitadas principalmente por uma população de mulatos e negros livres e de brancos pobres, desenvolvendo-se uma crescente preocupação com uma possível revolta desse contingente populacional "sem senhor". A partir dessas modificações no âmbito social é possível descrever a produção de uma rede de discursos, disperso em variadas instituições, pretendendo disciplinar,

governar essa massa populacional que ameaça o projeto de Estado pretendido para o país.

Visando preparar os sujeitos para a nova ordem urbana e para a entrada do Brasil no "rol das nações civilizadas", a medicina, através das campanhas sanitarista/higienista, irá tentar o comprometimento das famílias brasileiras com esse projeto, elegendo a higiene como forma de levar a população a aderir ao padrão de vida europeu, visto como modelo de "civilização" a ser seguido. A campanha higienista vai defender a assepsia das casas e das cidades, livrando o ambiente das "impurezas do passado", estreitamente vinculadas à escravidão.

Através da campanha sanitarista/higienista, a posição dos homens e mulheres negras antes da abolição e após o fim do regime escravista se converteu de patrimônio útil à propriedade, ao inimigo doméstico, nocivo à saúde da família branca, "produtor de efeitos morais" capazes de corromper os lares com seu comportamento não-civilizado e afeito a todos os vícios, muitos destes decorrentes da escravidão.

No momento em que os médicos e o Estado se aliam na defesa de discursos e práticas que vão promover o saneamento da nação, através da modificação de hábitos alimentares, de indumentária, de costumes, colocava-se em destaque quem estava na norma e quem não estava, quem era "civilizado" e quem não era, mas principalmente, colocava-se em disputa a construção de uma idéia de nação que passava, necessariamente, pela questão do negro e seus descendentes no Brasil, que vão ser considerados "um dos fatores da inferioridade do povo brasileiro" e, portanto, alvo do disciplinamento e repressão.

Não podemos esquecer ainda que, inicia-se no final dos oitocentos e solidifica-se nas primeiras décadas do século XX o processo em que novos papéis sociais vão ser criados para homens e mulheres. Nesse processo, a diferença entre homens e mulheres será demonstrada através da construção de marcadores sócio-sexuais que determinavam novos lugares a ser ocupado por cada um. Jurandir Freire Costa (1983) destaca que as mulheres passaram a ser vistas como moral e fisicamente mais frágeis que os homens, dominadas pelas faculdades afetivas e emotivas e assim sendo sua "natureza", ligada aos sentimentos, com uma capacidade intelectual inferior. Cabia a mulher, o lugar de mãe amorosa que deveria cuidar e zelar dos filhos e do marido, e por isso, sua presença na academia não era tolerada e ela não podia ter uma profissão que a colocasse em situação de igualdade com os homens.

Assim, na historiografia literária brasileira são poucas as mulheres que conseguiram ter uma produção literária. Destacamos que isso não significa que as mulheres não escrevessem, mas que, foram poucas as mulheres que tiveram sua produção intelectual publicada, seja em forma de livros, revistas literárias ou jornais, entre o final do século XIX e anos iniciais do século XX. Em se tratando de mulheres negras, essa presença é ainda mais escassa.

É importante destacar que no período do qual esse trabalho se ocupa, o mercado editorial brasileiro não tinha uma grande produção, seja pelas dificuldades de impressão, seja pelo baixo índice de alfabetizado entre a população branca e negra. Mas, embora o índice de analfabetismo fosse grande, não podemos afirmar que as obras publicadas não circulassem entre a população, alfabetizada ou não. Basta ver o grande número de periódicos, revistas literárias, informativos publicados por agremiações de classe e sociais que circulavam nos grandes e pequenos centros urbanos brasileiros. Muitas pesquisas acadêmicas relatam a existência de grupos de "intelectuais" que atuaram na chamada "Imprensa Negra" [2]e que fizeram circular entre seus pares, letrados ou não, questões que se propunham a desbancar as teorias raciais que postulavam a "inferioridade dos negros" e a "superioridade dos brancos", e outras questões de interesse da comunidade negra como: relações raciais, abolição, educação, direitos civis, moradia, democracia, trabalho, etc. Entretanto, esses grupos de "intelectuais negros" é composto quase que na sua totalidade por homens. São quase inexistentes os relatos de mulheres negras jornalistas, teatrólogas, poetisas, romancistas, contistas ou cronistas. Uma das poucas exceções é o caso de Maria Firmina dos Reis.

Maria Firmina dos Reis (1825-1917): contando outra história na literatura

Ao percorrermos a historiografia brasileira geralmente podemos sentir a presença de muitos "silêncios" sobre a população negra brasileira. Desde o período colonial que negros (as) e seus descendentes se fazem presentes em praticamente todos os tipos de atividades, sejam elas braçais ou intelectualizadas. No entanto, nem sempre essa participação obteve reconhecimento ou divulgação. Negros (as) atuaram como sujeito, nas pequenas brechas que conseguiam abrir na sociedade brasileira, desde o período escravista até a atualidade, procurando modificar a estrutura social vigente. A

[2] Ver, entre outros, trabalho "*Imprensa Negra no Brasil do Século XX*" de Ana Flavia Magalhães Pinto, 2010.

participação de negros (as) e seus descendentes no processo que levou ao fim do regime escravista foi decisiva. Mesmo assim, esta participação geralmente é silenciada.

Embora durante todo o século XIX, até praticamente metade do século XX, o índice de alfabetização da população negra brasileira fosse grande, muitos eram os negros (a) alfabetizados que, individualmente ou em grupos, discutiam temas atinentes aos afro-descendentes, como a abolição e discriminação racial, especialmente em jornais. De acordo com Eduardo de Assis Duarte (2005), no caso da literatura, a produção dos negros (as) e seus descendentes sofre, ao longo dos tempos, vários impedimentos, a começar pela própria materialização do livro. Sobre este aspecto o autor sublinha o seguinte:

> Quando não ficou inédita ou se perdeu nas prateleiras dos arquivos, circulou muitas vezes de forma restrita, em pequenas edições ou suportes alternativos. Em outros casos, existe o apagamento deliberado dos vínculos autorais e, mesmo, textuais, com a etnicidade africana ou com modos e condições de existência dos afro-brasileiros, em função do processo de miscigenação branqueadora que perpassa a trajetória desta população. (DUARTE, 2005, p. 114).

Sem entrar na discussão de definir ou não a existência de uma "literatura afro-brasileira", torna-se importante destacar que a produção literária dos negros e seus descendentes, tanto do passado como do presente, é quase que totalmente desconhecida nos currículos escolares do ensino básico e do ensino superior. Embora o enorme esforço revisionista da historiografia literária brasileira, motivado, parece, pelas reivindicações dos novos agentes sociais na luta por representação, os estudos praticamente se restringem aos autores (as) negros (as) contemporâneos. Muitos autores do passado continuam praticamente desconhecidos. No caso das autoras negras, esse desconhecimento é ainda maior.

Esse é o caso que parece impedir que a produção literária da maranhense Maria Firmina dos Reis conste nos currículos dos cursos das instituições escolares no Brasil. Maria Firmina nasceu de São Luis, no estado do Maranhão em outubro de 1825. Mulata, vivendo num contexto de extrema segregação racial e social, num fato inédito para a época, aos vinte e dois anos é aprovada num concurso público para a cadeira de

Instrução Primária, tendo exercido o magistério por boa parte dos seus noventa e dois anos de vida. Parecendo bastante instruída, Maria Firmina teve participação importante no Maranhão, atuando como folclorista, escrevendo poesias, contos, compondo hinos e músicas em jornais da província e sendo a primeira mulher a escrever um romance abolicionista no Brasil, *Úrsula*, de 1859.Nesse romance, pela primeira vez o escravo negro tem voz na narrativa e, diferentemente de outras narrativas abolicionistas da época, a personagem Mãe Susana vai contar como se deu sua prisão em África e como sobreviveu a longa viagem de navio até o Brasil. Embora esse pioneirismo, provavelmente devido às limitações a que estavam submetidas as mulheres naquele momento, Maria Firmina, ao publicar esse romance, recorre a um pseudônimo, identificando-se apenas como "uma Maranhense". Talvez, também seja por ser Maria Firmina mulher, negra vivendo numa distante província nordestina que sua produção literária só tenha se sido conhecido em 1975. De acordo com Duarte (2005), "uma espessa cortina de silêncio envolveu a autora por mais de um século. Silvio Romero e José Veríssimo a ignoram." (DUARTE, 2005, p. 133). É importante destacar que no mesmo ano em que Maria Firmina dos Reis publicava o romance *Úrsula*, Luis Gama, poeta negro, trazia a público sua *Primeiras trovas burlesca*s, considerada um marco na literatura produzida por afro-descendentes. Mas ao que parece, as questões de gênero impedem que o romance de Maria Firmina seja divulgado e reconhecido na literatura brasileira. Se a cultura brasileira vigente na época, até admitia que um homem negro desconstruísse os estereótipos vigentes que apregoavam a inferioridade intelectual dos negros e seus descendentes, ao que parece, não conseguiu admitir que do mesmo modo uma mulher, que também era vista como incapaz intelectualmente e ainda mais, sendo negra, também promovesse essa desconstrução. Além de *Úrsula* Maria Firmina ainda escreveu ainda o romance-folhetim *Gupeva*, de 1861, e o conto *A escrava*, de 1887. Em o *Álbum*, diário no qual, entre 1853 e 1903, a autora apresenta a visão de uma mulher, negra, brasileira do final do século XIX sobre a vida, religião, amor, solidão. Maria Firmina já completamente cega morre em Guimarães, Maranhão em novembro de 1917.

A existência do romance *Úrsula* de Maria Firmina dos Reis pode marcar a desconstrução de uma história literária marcadamente etnocêntrica e masculina. Ao mesmo tempo, ser a autora do romance *Úrsula*, uma mulher negra, intelectual, também parece apontar para outras representações sobre as mulheres negras, que não somente aquelas que geralmente circulam na cultura brasileira.

Referências Bibliográficas:

COSTA, Jurandir Freire. Ordem Médica e Norma Familiar. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1989.

DUARTE, Eduardo de Assis.Literatura, política, identidade: ensaios.Belo Horizonte: FALE/UFGM, 2005.

HALL, Stuart. Da Diáspora: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

HALL, Stuart. The Work of Representation. In: HALL (Org.) Representation. Cultural Representation and Signifying Practices. London/ Thousand Oaks/ New Delhi: Sage/Open University, 1997.

SKLIAR, Carlos e DUSCHATZKY, Silvia. *O Nome dos Outros. Narrando a alteridade na cultura* In: LARROSA, Jorge e SKLIAR, Carlos. Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, Tomás Tadeu da. *Documentos de Identidade.* 2ª ed. Belo Horizonte: Autentica, 2005.

SOUZA, Florentina. Literatura afro-brasileira:algumas reflexões. In: Revista Palmares: cultura afro-brasileira. Ano 1, N. 02, dezembro/2005.

O *BULLYING* NAS DIFERENÇAS ENTRE MENINOS E MENINAS

OLIBONI, Samara Pereira[1]
LUNARDI, Valéria Lerch[2]

Eixo Temático: Gênero e Sexualidade nas Práticas Escolares

Resumo: No Brasil são recentes os estudos e pesquisas sobre *bullying* nas escolas. A maioria dos trabalhos apresenta um diagnóstico com índices preocupantes quanto ao envolvimento dos alunos e procuram alertar educadores, pais e sociedade para a necessidade de elaborar estratégias de intervenção para os casos de *bullying*. Entretanto, ao se pensar nas propostas de intervenção, é importante considerar as diferentes formas que o *bullying* se manifesta, assim, esta pesquisa teve como objetivo conhecer as diferenças de gênero quanto à prática de *bullying* entre alunos. Participaram do estudo 73 alunos referentes a uma turma do 5º ano e uma turma do 6º ano do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de Rio Grande-RS. O método de pesquisa constituiu-se da inserção ecológica com o uso do instrumento de observação. Para a análise dos dados, foi utilizado o método de análise textual. Entre os resultados, foi identificado um caso de *bullying* envolvendo meninos na turma do 5º ano e um caso de *bullying* entre meninas na turma do 6º ano. Quanto às diferenças de gênero, pode ser constatado que entre os meninos o *bullying* é mais explícito e se manifesta, predominantemente, com o uso de palavrões e insultos, ameaças quanto ao momento da saída e agressões físicas como: chutes, tapas, "cascudos" (socos de raspão na cabeça, com os nós dos dedos), atirar bolinhas de papel e forçar o tropeçar do colega. Já o *bullying* entre meninas demonstrou ser mais implícito e difícil de ser identificado, manifestando-se através de risos e posturas corporais depreciativas, deboches, troca de bilhetes seguidos de risos ou olhares intimidadores, fofocas e insultos verbais. Os resultados desta pesquisa demonstram que, ao ser buscado elaborar estratégias de intervenção para o *bullying*, é importante que seja considerado a especificidade das diferenças de gênero que envolve a manifestação.

Palavras- Chave: *bullying*, escola, gênero.

Abstract: In Brazil, researches on bullying are new, and most of them shows worrying diagnostic index related to students' involvement, and they look for alerting teachers, parents and society for the necessity in elaborating intervention strategies for acts of bullying. However, when thinking about intervention proposes, it is important to consider the different ways that bullying happens. So, this research had as objective to know gender differences in relation to bullying among students. 73 students from a Secondary Public School (Years 7 and 8) in Rio Grande/RS participated in this research. Research method was ecological insertion with observation. For data analysis, it was used the method of textual analysis. Among results, it was identified a bullying act with boys (Year 7) and another one involving girls (Year 8). In relation to gender differences, it is possible to affirm that bullying among boys is more explicit and manifests itself mainly with the use of bad words and insults, threats when children are going away from the school, and physical aggression like kicks, taps, throw paper balls and trips up. Bullying among girls is more implicit and hard to be identified, manifesting itself with intimidated laughing and/or glare, depreciative body postures, gibe, gossip and

[1] Faculdades Integradas de Lages – FACVEST
[2] Universidade Federal do Rio Grande – FURG

verbal insults. Results showed that, when searching for elaborating intervention strategies for bullying, it is important to consider the specificity between gender differences which involves bullying manifestation.

Key Words: bullying, school, gender.

Introdução

Apesar de a violência escolar não ser um tema novo de discussão, tem chamado a atenção da sociedade pelos atos audaciosos praticados tanto por alunos, como por professores e funcionários. Abramovay et al (2006, p. 67) explicitam que os casos divulgados pela mídia, sobre os acontecimentos nos arredores das escolas e dentro delas, têm deixado "a sociedade, em geral, bastante preocupada com os problemas da violência no ambiente escolar". Em se tratando especificamente da violência praticada entre alunos, recentemente, o Brasil passou a atentar para a problemática do *bullying*.

A fenomenologia do *bullying* surge com uma perseguição constante sem motivo que justifique seu ato, que parte de um aluno, ou mais de um, contra outro, através de ações com o propósito de humilhar, intimidar, provocar, ameaçar, excluir e difamar o colega. Comumente, manifesta-se por apelidos de mau gosto; comunicação não verbal através de gestos depreciativos, olhares recriminatórios; bilhetes e *e-mails* difamatórios; ameaças de agressão física, sexual e extorsão de dinheiro e objetos (PEREIRA, 2002; COSTANTINI, 2004; FANTE, 2005; LOPES, 2005). De uma forma ou de outra, a intenção tem apenas um só objetivo: causar dano àquele que é considerado mais frágil, seja pela sua forma de se portar, falar, por apresentar uma determinada característica física ou psicológica peculiar.

Entre as pesquisas realizadas sobre *bullying*, a maioria busca traçar um diagnóstico a fim de compreender a dinâmica das relações entre os estudantes (LISBOA, 2005; LOPES, 2005; FRANCISCO e LIBÓRIO, 2009; BANDEIRA, 2009; LEVANDOSKI, 2010). A proposta de tais estudos é alertar a sociedade para as sérias conseqüências que esse tipo de violência pode acarretar e, gerar subsídios para programas de intervenção. Entretanto, ao buscar desenvolver estratégias de intervenção, é importante considerar a especificidade que envolve as relações entre os estudantes na prática de *bullying*. Em se tratando das diferenças de gênero, os estudos desenvolvidos apontam que a maior incidência dos casos ocorre entre os meninos (OLWEUS, 1993; FANTE, 2005; LISBOA, 2005; FRANCISCO e LIBÓRIO, 2009). Contudo Gini e Pozzoli (2006) e, Francisco e Libório (2009) enfatizam que como o *bullying* entre meninas é mais sutil e, consequentemente, mais difícil de ser identificado, pode haver

um maior índice de casos que o apresentado nas investigações. Assim, esta pesquisa teve como objetivo conhecer as diferenças de gênero quanto à prática de *bullying* entre alunos.

Metodologia

Para o desenvolvimento deste estudo, percorremos o caminho qualitativo exploratório, seguindo o modelo da inserção ecológica (CECCONELLO e KOLLER, 2003) por permitir o ingresso do pesquisador no ambiente natural do objeto de estudo, o que possibilita conhecer os processos de interação social que influenciam, ou favorecem o surgimento do fenômeno de investigação.

Participaram da pesquisa 73 alunos referentes a uma turma do 5º ano e uma turma do 6º ano do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de Rio Grande-RS, os quais tiveram suas aulas e recreios observados diariamente, por um período de 30 dias. Conforme Oliboni (2008), solicitamos aos professores a indicação de uma turma em que houvesse problemas de relacionamento entre os alunos, acreditando que assim, pudéssemos encontrar o *bullying* como elemento gerador dos conflitos. Como os docentes apontaram as turmas do 5º e 6º ano do ensino fundamental, optamos por desenvolver a pesquisa nas duas turmas.

Para a coleta dos dados, foi utilizado o instrumento de observação, o qual oportunizou conhecer o processo de interação entre os alunos, identificando os casos de *bullying* e as diferenças da sua manifestação entre os gêneros. Assim, foram encontrados dois casos de *bullying*, sendo um envolvendo quatro meninos na turma do 5º ano (três alunos agressores e um aluno vítima) e, o outro envolvendo três meninas pertencentes ao 6º ano (duas alunas agressoras e uma vítima). As observações foram registradas em um diário de campo, sendo os dados analisados e interpretados através do método de análise textual (MORAES, 2005).

Resultados e discussão

Os achados deste estudo revelam que, em se tratando das diferenças de gênero quanto à prática de *bullying*, os meninos adotam atitudes mais explícitas que as meninas, o que, de certa forma, favorece a identificação. No decorrer das observações, foi possível constatar que era recorrente entre os meninos, ações como: chutar, dar tapas e cascudos, forçar o tropeçar do colega vítima e atirar bolinhas de papel. Na maioria das vezes, os alunos agressores riam e

debochavam quando agrediam, ou então, dissimulavam, mudando rapidamente a postura e fazendo de conta que não tinham sido eles. Quando, em algum momento, o aluno vítima tentava manifestar contragosto frente às ações de seus algozes, logo era intimidado por ameaças gestuais ou verbais de agressão física.

Já o *bullying* praticado entre as meninas ocorre de forma sutil e por isso, é mais difícil de ser identificado. As observações revelaram que as meninas procuram agredir adotando atitudes de exclusão e isolamento da colega vítima e tentam, ainda, persuadir os demais alunos a, também, excluírem ao difamarem e espalharem rumores sobre vítima. Entre as ações das agressoras, estava, ainda, o uso de posturas corporais depreciativas, risos e olhares intimidadores. Algumas vezes, foi possível constatar insultos verbais, porém, geralmente, ocorria quando a colega vítima tentava de alguma forma enfrentar a situação.

Quanto à incidência da prática de *bullying*, não houve diferença significativa entre os meninos e as meninas. No decorrer das observações, a perseguição pelo *bullying* era constante em ambos os gêneros, ocorrendo quase que diariamente e de maneira indiscriminada quanto ao espaço de sala de aula e recreio.

Pelo que foi possível constatar neste estudo, os resultados vem ao encontro do que coloca Lopes (2005) ao destacar que o *bullying* ocorre sob dois modos: explícito ou direto e implícito ou indireto. O explícito é quando os ataques são desferidos diretamente na vítima através de apelidos, agressões físicas, roubos, ofensas verbais, sendo mais frequente entre os meninos. O implícito ocorre através da indiferença, isolamento, negação do outro, difamação através de fofocas, gestos e posturas depreciativas, estando estes comportamentos sob o predomínio das meninas.

No *bullying* entre os meninos, as agressões eram desferidas diretamente no colega vítima e raramente os agressores incitavam outros alunos à prática. Já entre as meninas, a tentativa de persuadir os demais alunos ao *bullying* quando espalhavam rumores e fofocas sobre a vítima, demonstra um modo implícito e indireto da sua manifestação. Conforme Simmons (2004), essa atitude usada pelas meninas, tem o objetivo de manipular as relações sociais a fim de causar maior prejuízo para as vítimas. É possível que esta conduta utilizada pelas meninas, seja pelo fato de, como aponta Lisboa (2005), as relações sociais íntimas, para as meninas, são mais importantes que para os meninos, visto que elas tendem a dar maior valor sobre o retorno que os outros têm de si.

De acordo com Simmons (2004), os primeiros estudos sobre *bullying* tinham como público, prioritariamente, indivíduos do sexo masculino por considerarem os meninos mais agressivos que as meninas. Olweus (1993), pioneiro nas investigações sobre *bullying*, acreditava que este comportamento ocorria com pouca frequência entre as meninas. Entretanto, os resultados deste estudo concordam com Gini e Pozzoli (2006) ao apontarem que a diferença na prática de *bullying* entre os gêneros está no tipo de agressão utilizada. Assim, é possível que a sutileza com que as meninas praticam a agressão, esteja o fator implicante que dificulta identificar as alunas envolvidas.

Conclusão

A vivência constante do *bullying* pode ser traumática àqueles que sofrem com esse tipo de violência escolar. Conhecer as especificidades com que o *bullying* se manifesta oportuniza melhor conhecer essa problemática, o que favorece o desenvolvimento de programas de intervenção mais eficientes. Com isso, esta pesquisa objetivou conhecer as diferenças de gênero quanto à prática de *bullying* entre alunos.

A investigação apontou que entre os meninos, normalmente, o *bullying* é mais fácil de ser identificado, pois suas atitudes são mais explícitas e diretas sendo comum o uso da agressão física. Já as meninas, buscam meios implícitos de se manifestar e por isso, são mais difíceis de serem identificadas, visto que procuram agir indiretamente para atingir sua vítima.

O *bullying* é um tema novo de estudos em nosso país. Traçar as diferenças de gênero que envolve esse fenômeno contribui para o desenvolvimento de estratégias de intervenção. Entretanto, acreditamos que a complexidade e a dinâmica desse tipo de violência escolar apontam para a necessidade de constantes investigações.

BIBLIOGRAFIA

ABRAMOVAY, M. (coord.). **Cotidiano nas escolas:** entre violência. Brasília: UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2006.

BANDEIRA, M. C. *Bullying*: auto-estima e diferenças de gênero. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia do desenvolvimento, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil, 2009.

CECCONELLO, A., & KOLLER. S. H. Inserção ecológica na comunidade: uma proposta metodológica para o estudo de famílias em situação de risco. **Psicologia e Reflexão Crítica**, v.16, n.3, 2003.

COSTANTINI, A. ***Bullying*****:** como combatê-lo? Prevenir e enfrentar a violência entre os jovens. São Paulo: Nova Itália, 2004.

FANTE, C. **Fenômeno *bullying*:** como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas: Versus Editora, 2005.

FRANCISCO, M. V.; LIBÓRIO, R. M. C. Um estudo sobre *bullying* entre escolares do ensino fundamental. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 22(2), 200-207, 2009.

GINI, G.; POZZOLI, T. The role of masculinity in children's bullying. **Sex Roles**, 54, 585-588, 2006.

LEVANDOSKI, Gustavo. Análise de fatores associados ao comportamento *bullying* no ambiente escolar. **Motriz: rev. educ. fis. (Online)**, Rio Claro, v. 16, n. 4, Dec. 2010 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1980-65742010000400027&lng=en&nrm=iso>. access on 12 June 2011. doi:10.5016/1980-6574.2010v16n4p1060.

LISBOA, C. S. M. Comportamento agressivo, vitimização e relação de amizade entre crianças em idade escolar: fatores de risco e proteção. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Brasil, 2005.

LOPES, A. A. *Bullying*: comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria (Rio de J.)**, Porto Alegre, v. 81, n. 5, 2005.
Disponível em < http://www.scielo.br/pdf/jped/v81n5s0/v81n5Sa06.pdf > Acesso em 12 de abri. 2011.
OLIBONI, S. P. **O *bullying* como violência velada: a percepção e ação dos professores.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, Brasil, 2008.

OLWEUS, D. ***Bullying* at school.** Oxford USA: Blackwell Publishing, 1993.

PEREIRA, B. O. **Para uma escola sem violência:** estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças. Portugal: imprensa portuguesa – Porto. Fundação Calouste Gubenkian. Fundação para a ciência e a tecnologia. 2002.

MORAES, R. Mergulhos discursivos: análise textual qualitativa entendida como processo integrado de aprender, comunicar e interferir em discursos. In: GALIAZZI, M. C.; FREITAS, J. V. (orgs.). **Metodologias emergentes de pesquisa em educação ambiental.** Ijuí: Ed. Ijuí, 2005.

SIMMONS, R. **Garota fora do jogo:** a cultura oculta da agressão entre meninas. Rio de Janeiro: Rocco, 2004.

O CURSO GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA: UM ESTUDO SOBRE A EXPERIÊNCIA EM EAD NA FORMAÇÃO DOCENTE NO MARANHÃO

SILVA, Sirlene Mota Pinheiro da
Universidade Federal do Maranhão - UFMA
sirlene@ufma.br

Eixo Temático: Gênero e sexualidade nas práticas escolares

Resumo: Este texto objetiva analisar as contribuições do Curso Gênero e Diversidade na Escola – GDE na formação de docentes da Educação Básica do Estado do Maranhão, refletindo-se sobre a importância da inserção das questões relacionadas à desigualdade e discriminação de gênero e sobre a sexualidade na formação docente. Apresenta a experiência de implantação do Curso ofertado pelo Núcleo de Educação à Distância da Universidade Federal do Maranhão nos Polos de Apoio Presencial do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) dos municípios de Imperatriz e Porto Franco. Foram utilizados como instrumentos de análise, depoimentos nos fóruns, diários de aprendizagem e memoriais de cursistas, bem como questionário e relatórios das tutoras. Destaca a organização da proposta pedagógica do Curso, bem como algumas falas de cursistas e de tutoras sobre suas experiências e os desafios enfrentados na trajetória, especialmente no que diz respeito à evasão no curso. Ressalta sua importância significativa na formação continuada, pois o Curso GDE conseguiu alcançar o objetivo precípuo através de ações educativas, de caráter formativo e preventivo, realizadas dentro e fora do espaço escolar, sobre as relações de gênero e sexualidade, considerando o recorte étnico-racial, além de apresentar-se como uma experiência inédita na UFMA.

Palavras- Chave: Curso Gênero e Sexualidade na Escola. Formação docente. Gênero. Sexualidade.

Abstract: This paper aims to analyze the contributions of the course "Gender and Diversity in School - GDE training of teachers of Basic Education of the State of Maranhão, reflecting on the importance of integrating issues related to inequality and gender discrimination and sexuality in the formation teacher. Presents the implementation experience of the course offered by the Center for Distance Education, Federal University of Maranhão in the Face of Support Centers of the Open University of Brazil (UAB) of the municipalities of Imperatriz and Porto Franco. Were used as analytical tools, testimonials in the forums, learning diaries and memoirs from course participants as well as questionnaires and reports from tutors. Emphasizes the organization of the educational proposal of the Course, as well as some statements of the teacher students and tutors about their experiences and challenges faced in the path, especially with regard to evasion in the course. Underscores its importance for the continuing education course for the GDE has achieved the ultimate goal through educational, training and preventive character, both within and outside the school environment on gender relations and sexuality, considering the ethnic-racial And presents itself as an unprecedented experiment in UFMA.

Keywords: Gender and Sexuality Course at the College. Teacher Training. Gender. Sexuality.

Introdução

A formação dos (as) profissionais da educação, historicamente, tanto a formação acadêmica como a formação de educadores/as em exercício ou continuada, não têm respeitado a diversidade e contemplado, mais precisamente o debate dos temas relacionadas a gênero, raça e orientação sexual. Considerando a necessidade urgente de introduzir estas temáticas nas formações dos (as) educadores, a proposta do Curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE) oferece aos educadores (as) brasileiros (as) instrumentos para refletir a respeito desses temas e proporcionando condições para efetivar uma educação inclusiva e não sexista.

Este curso é oferecido na modalidade à distância e foi implantado a partir de uma iniciativa da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM) e do Conselho Britânico em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD-MEC), a Secretaria de Ensino à Distância (SEED-MEC), a Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e o Centro Latino Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM).

O Curso GDE foi adotado com o entendimento de que os temas gênero, identidade de gênero e orientação sexual devem ser considerados pela política educacional como uma questão de direitos humanos, através da promoção de uma política e de atitudes didático-pedagógicas voltadas a garantir igualdade de direitos e de oportunidades a todos os indivíduos e grupos, independentemente de suas diferenças de gênero, identidade de gênero ou orientação sexual (ROHDEN et al, 2008). Busca fortalecer a ação de docentes na promoção da cultura de respeito aos direitos humanos, da equidade étnico-racial e da valorização da diversidade, com a finalidade de transformar a escola em um espaço de valorização das diversidades que enriquecem a sociedade brasileira.

Por entender a escola como um espaço sócio cultural em que as diferentes identidades se encontram e se modelam, caracterizando-se como um dos lugares mais importantes para se educar com vias ao respeito à diferença, temos a clareza da importância de se formarem professores e professoras, orientadores (as) pedagógicos (as), gestores e demais profissionais da educação básica quanto aos conteúdos específicos das relações de gênero, étnico-raciais e da diversidade de orientação-sexual, para que saibam trabalhar com seus alunos e alunas o tema da diversidade em suas variadas formas e transversalmente.

Na UFMA o Curso GDE aconteceu nos Pólos de Imperatriz e Porto Franco com atividades da primeira oferta iniciadas no mês de abril e concluídas em outubro de 2009, e a segunda oferta com início no mês setembro de 2009 e conclusão no mês de maio de 2010.

Neste texto, apresentamos esta experiência, destacando a organização e desenvolvimento da proposta pedagógica do Curso, bem como análise de falas de cursistas apresentados nos fóruns e memoriais e questionário aplicado a duas tutoras sobre suas experiências e os desafios enfrentados, especialmente no que diz respeito à evasão no curso. Finalizamos destacando sua importância significativa na formação continuada de profissionais da Educação Básica, pois mesmo com as dificuldades vivenciadas no processo, as (os) professoras (es) concluintes demonstraram a apropriação de conteúdos e conceitos sobre as temáticas e conseguiram pensar teórica e praticamente sobre as questões de gênero e sexualidade no espaço escolar.

A proposta pedagógica do Curso GDE

A fundamentação pedagógica do curso centra-se na integralidade do ser humano, sua capacidade e autonomia na integração dos campos do conhecimento. E o modelo de execução combinou estudos individuais e a interação dos (as) participantes (cursistas, tutoras e professores (as) nas atividades via Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA/Moodle. Para o desenvolvimento do curso foram preparados ambientes virtuais onde eram realizadas atividades síncronas e assíncronas, assim como haviam informações pertinentes ao curso, literatura para aprofundamento entre outros, buscando-se atender as especificidades de cada módulo.

A estrutura do curso se deu a partir de quatro módulos: Diversidade, Gênero, Sexualidade e Orientação Sexual e Raça e Etnia. Cada módulo foi dividido em unidades, acompanhadas por material didático disponível em CD e impresso recebidos no primeiro encontro presencial, momento em que foi apresentado o curso, com explicações sobre os procedimentos com o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). As unidades foram organizadas em eixos temáticos e com foco específico para a sala de aula, com orientações sobre as formas de abordagem didática das temáticas com seus (as) alunos (as).

O curso foi acompanhado por uma coordenação geral, uma coordenação de tutores, 02 (dois) professores (as) formadores (as), 03 (três) profissionais da equipe Multidisciplinar, sendo 01 (um) para o suporte técnico na AVA, 02 (duas) mediadoras pedagógicas e administrativas, sendo uma para cada Polo, 04 (quatro) tutoras presenciais (02 em cada Polo) e 04 (quatro) tutoras à distância em cada oferta. Durante o curso aconteceram diversos encontros presenciais, momentos em que os (as) cursistas puderam esclarecer dúvidas,

participar de oficinas temáticas, tirar dúvidas diretamente com o (a) professor (a) responsável pelo módulo, dentre outras ações.

No primeiro módulo discutem-se os conceitos de diferença, diversidade, definição ainda de cultura, com foco para as múltiplas diversidades culturais, enfatiza os conceitos também de etnocentrismo, estereótipo e preconceito levando professores a pensarem fora do 'biologismo' e promovendo uma discussão inicial sobre respeito e valorização da diversidade. No fim do primeiro módulo abrem-se uma discussão acerca do papel da escola frente à promoção as desigualdades. Já no módulo que versa sobre Gênero o material didático enfoca o conceito de gênero, identidade de gênero e inserindo-o num contexto histórico, na análise seguinte enfatizam-se as correlações entre gênero e outras categorias, enfocando ainda o gênero no contexto da desigualdade social e étnico-racial e socializando com a família e a escola.

O resgate histórico do movimento feminista e sua importância atual também são destacados no curso, a violência de gênero e o conhecimento da Lei Maria da Penha, citando inclusive exemplos. Na última unidade, o foco voltasse para a sala de aula, rendimentos e formas de interação.

O terceiro módulo sobre Sexualidade enfatiza sociedade e política, enfatizando a moderna sexualidade e conceituando orientação sexual e 'sexo biológico', como a questão da sexualidade destaca a concepção de corpo e as dimensões psicológicas, sociais e culturais. A orientação sexual aparece em destaque reconhecendo-se a heterossexualidade, homossexualidade e bissexualidade, o material discute ainda a noção de correto e a influência da heteronormatividade compulsória. Na contextualização apresenta o histórico do movimento GLBT brasileiro e debate dos direitos humanos e as possibilidades de realizar esta abordagem na sala de aula, com os desafios e possibilidades que a temática propõe.

O último módulo aborda a temática sobre as Relações Étnico-raciais. Os conceitos iniciais que o módulo emprega são de etnocentrismo, racismo e preconceito, usando exemplos da realidade brasileira para debater sobre imposições como o mito da democracia racial por tanto tempo explorada no Brasil como uma verdade. Aborda ainda a questão do reconhecimento da diversidade étnico-racial, apontando exemplo de um homem indígena e do movimento negro organizado.

Ao final do curso discutem-se as desigualdades relacionadas à raça, gênero e a realidade escolar no Brasil, organizando as possibilidades de realizar uma educação que saia apenas da estrutura curricular dos livros didáticos e que seja correlacional, dinâmica e traga influência na realidade prática dos alunos, professores e comunidade escolar.

Este curso concentra duas importantes características: foi desenvolvido em quase sua totalidade via internet, realizado por meio do sistema moodle de educação à distância; e figura-se como processo de capacitação contínua aos profissionais de educação da rede pública de ensino básico. Por ser um curso que se concentra no sistema de educação à distância, marcado por encontros presenciais periódicos e uma didática relacionada com tutoria *on line*, fóruns, chats, diários e medidas de interação. No Maranhão a educação à Distância veicula-se como uma medida educacional que ainda está em processo de crescimento e valorização, sofrendo ainda uma série de preconceitos.

O que dizem os (as) cursistas

Tomando como base alguns depoimentos descritos nos Fóruns, Diários e Memoriais apresentados no final do curso, percebemos que no início do Curso muitos tinham dificuldades, com a utilização das ferramentas de aprendizagem, especialmente nas anotações do diário de aprendizagem e/ou não sabiam como demonstrar tais dificuldades aos professores (as) e tutoras, entretanto, durante o percurso e ao final do curso demonstraram e recordaram algumas passagens interessantes e enriquecedoras.

Uma das maiores dificuldades registradas pelos cursistas no AVA refere-se à "herança cultural" trazida pelas crianças na família. Boa parte os (as) cursistas registrou em seus *Diários de Aprendizagem* que um dos maiores desafios consistia em trabalhar os "pré-conceitos" que os alunos trazem de casa, muitas das vezes justificados pela figura materna ou paterna de autoridade e também fortemente influenciados pelas concepções religiosas.

A temática de sexualidade por sua vez representou maiores implicações no estudo deste curso, pois boa parte dos professores se demonstrou insastifeito com uma abordagem considerada muito "liberal" desta temática. Nos conhecimentos prévios, alguns cursistas reconheceram que esta temática é um tabu, mas demonstraram ter fundamentos religiosos que colocavam esta questão fora de discussão, sendo algo considerado fora de um "padrão" divino. Pode-se dizer que esta foi à situação de maior conflito no curso inclusive por que um dos alunos no primeiro fórum a debater este caso propôs a seguinte questão: "'você está preparado para discutir a sexualidade do seu filho?' Vamos ver como é que dói o problema dentro de casa!?" Todos os participantes do fórum ao responder esta questão a elogiaram, acharam interessante, porém assumiram que não conseguiriam aceitar com facilidade uma sexualidade dos filhos que não fosse a tradicionalmente imposta, isto é, a da heteronormatividade.

Contudo, de modo geral, o Curso contribuiu de forma significativa na formação de profissionais da Educação Básica, confirmados em relato de uma cursista quando destaca que o "Curso contribuiu em minha formação profissional, proporcionando diversificadas experiências, através das palestras, oficinas e das leituras e debates, contribuindo para que possa enfrentar e vencer muitos dos desafios encontrados na vivência escolar, sobre questões relacionadas a gênero, diversidade sexual e relações étnico-raciais".

O que dizem as tutoras

Resgatamos neste momento algumas das respostas a um questionário aplicado a duas tutoras *on line* sobre as atividades desenvolvidas durante o curso. Inicialmente foi perguntado como são os (as) cursistas na relação com a temática do GDE. Ambas disseram que o Curso foi recebido com muita empolgação, a maioria mostrou-se interessado com os temas abordados no curso, especialmente por se tratar de temas polêmicos e novos para discussão no ambiente escolar, todos foram bem aceitos. "A discussão varia conforme o entendimento prévio do cursista, em sua militância, problemática em sala de aula, ou até mesmo por ter desconhecimento do assunto" (Tutora N).

Os temas que suscitaram maior esforço segundo as tutoras foram os que tratam a questão da orientação sexual e sexualidade, pois além de não serem bem esclarecidos no ambiente escolar, perpassam por uma gama de preconceitos, inibindo os cursistas em desenvolver discussão ou até mesmo em tirar dúvidas, valendo-se de "posturas tradicionalistas pela moral e bons costumes impostos".

Elas ressaltaram que houve algumas dificuldades dos cursistas em relação ao acesso a internet, sendo registrados algumas reclamações de acesso à internet nos relatórios e também problemas em relação ao ambiente que por vezes saía do ar, além do sistema lento e ou, por vezes sem conseguirem conexão. No Ambiente Virtual**, p**ara os que já possuíam domínio em computação foi fácil manusear no AVA. Entretanto para os que estavam iniciando um processo de conhecimento tecnológico, no início foi difícil, vindo a dificultar os acessos, as postagens, como também a participação nos fóruns.

Todavia as tutoras ressaltaram que foram inúmeros os conhecimentos adquiridos com o GDE, sobretudo os relacionados às dificuldades enfrentadas nas cidades do interior do Maranhão. Acrescente-se também a apropriação de novos conhecimentos sobre sexualidade,

“pois os tinha em um nível de senso comum e os estudos promovidos pelos professores orientadores foram fundamentais para melhorar esta compreensão.” (Tutora TS).

Em geral as tutoras ressaltam que o trabalho foi gratificante por tratar-se de uma educação voltada para a diversidade, que irá contribuir para o desenvolvimento da equidade nos espaços escolares, com conteúdos de excelente qualidade, e que a interatividade se deu em uma amplitude de saberes e situações diversificadas.

Evasão no Curso GDE/UFMA – algumas considerações

As maiores dificuldades encontradas, foi à efetiva participação dos (as) cursistas, tanto nas atividades *on line*, como nas presenciais. Apesar dos esforços, tivemos um percentual de evasão bem elevado, mais de 50%. Sobre esta evasão, vale ressaltar inicialmente alguns dos encaminhamentos: no momento em que foi identificada a ausência de cursistas no Ambiente, foram enviadas mensagens tanto pelas tutoras *on line,* como pela coordenação do Curso, através do AVA e pelos seus e-mails; foram realizados diversos contatos por telefone, com mensagens de otimismo, destaque sobre a importância do Curso e a necessidade de darem continuidade ao mesmo, dentre outras questões.

Com essas ações, conseguimos resgatar alguns cursistas, mas, infelizmente a maioria não retornou. Outrossim, destacamos algumas inferências sobre os motivos dessa evasão, dentre eles:

- a realização de inscrição e matrícula de pessoas que cursavam 02 (dois) ou mais cursos concomitantemente, o que ocasionou na desistência do Curso. Com isso muitos dos (as) matriculados sequer o iniciou;
- alguns cursistas não tinham acesso à internet e não freqüentavam os Polos, outros apresentavam muitas dificuldades para acessarem o AVA, falta de habilidade para as exigências da EaD;
- houve também problemas de saúde e dificuldades para deslocamento aos Polos, pois residiam em povoados distantes;
- o sistema lento e ou, por vezes sem conseguirem conexão, e isso acontecia mesmo nos Polos;
- a falta de tempo para dedicar-se ao curso, priorização de outras atividades em detrimento ao curso, dentre outros.

Entendemos ainda, que a Educação à Distância, embora tenha crescido em número significativo no Brasil, ainda persistem muitos entraves, preconceitos e crenças que não condizem com a realidade.

Por um lado, no que se refere especialmente, a municípios no interior dos estados, a dificuldade de acesso às TIC's, dentre elas à Internet é enorme: falta de conexão, conexão lenta, sistema que cai, dentre outros que acabam por desmotivar sua utilização; por outro, ainda há a crença de que "realizar um curso em EaD é algo 'fácil', que não precisa de muita leitura", e quando se deparam com a quantidade de textos e a necessidade de ter disciplina, de gerir seus estudos e que isso significa administrar seu tempo, cada vez mais escasso, muitos ficam desestimulados (as) e acabam por desistir do curso.

Considerações Finais

Existem ainda muitas barreiras e preconceitos a serem vencidos, e somente as pessoas que acreditam nessa modalidade de ensino poderão modificar esta realidade, superando as dificuldades encontradas: aprender e apreender os conteúdos trabalhados; organizar as atividades no AVA; interagir com cursistas e motivá-los a participarem dos fóruns, responder seus questionamentos, instigando-os e incentivando-os a anotarem o que foi feito e aprendido no Diário de Aprendizagem...

O curso GDE foi desenvolvido de modo a permitir o debate transversal sobre as temáticas de gênero, sexualidade e orientação sexual e relações étnico-raciais, possibilitando ao cursista a correlação entre temas abordados.

Todavia, este curso detém importância significativa na formação continuada, pois mesmo com a manutenção de muitos valores pessoais acerca dos temas, as (os) professoras (es) concluintes demonstraram ter domínio de conteúdos e conceitos e conseguiram pensar teórica e praticamente sobre gênero, sexualidade e relações étnico-raciais. Fator que merece destaque é que a realidade maranhense para formação de professores ainda é deficiente, tanto na formação acadêmica quanto na continuidade de estudos, em especial nos municípios de Imperatriz e Porto Franco.

Dessa forma, a experiência com o Curso GDE conseguiu alcançar o objetivo precípuo de contribuir no combate dos diferentes modos de opressão e violação dos direitos das mulheres, quanto de fundamentar profissionais das áreas de educação, através de ações educativas, de caráter formativo e preventivo, realizadas dentro e fora do espaço escolar, sobre as relações de gênero e sexualidade, considerando o recorte étnico-racial, além de

apresentar-se como uma experiência inédita na UFMA. Destarte acreditamos que a primeira experiência no estado do Maranhão tenha sido proveitosa no sentido de ter levado a estes (as) profissionais a seriedade destes temas, tão desmerecidos no meio educacional, e a possibilidade de interação teórica e prática nas escolas em que atuam.

Referências

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2009.

BRASIL. **Gênero e Diversidade na Escola**: formação de professores/as em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de Conteúdo, Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** pluralidade cultural e orientação sexual. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

ROHDEN, Fabíola; ARAÚJO, Leila; BARRETO, Andreia (Orgs.). **Os desafios da transversalidade em uma experiência de formação on line**: curso Gênero e Diversidade na Escola. Rio de Janeiro: CEPESC, 2008.

VIANNA, Claudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. Gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, p. 77-104, jan./abr. 2004.

O DIREITO DAS MULHERES A CIDADANIA E A INSTRUÇAO PÚBLICA, NOS ESCRITOS DE CONDORCET

XAVIER, Itamaragiba Chaves[1]

Eixo Temático: Gênero e sexualidade nas práticas escolares

Resumo: O presente trabalho analisa os escritos de Condorcet que**,** durante o período da Revolução Francesa, elaborou o Relatório e Projeto de Decreto Sobre a Organização Geral da Instrução Pública e um Projeto de Constituição. O objetivo deste estudo é analisar a sua defesa do direito a cidadania e de instrução pública para as mulheres. A metodologia de pesquisa empregada é da análise de conteúdo (BARDIN, 2004). Tendo por fontes o Bosquejo de un cuadro histórico de los progresos del espíritu humano y otros textos (CONDORCET, 1997), Cinco memórias sobre a instrução pública (CONDORCET, 2008) e Escritos sobre instrução pública: Condorcet (CONDORCET, 2010). A importância deste estudo está em abordar um autor que influenciou projetos de instrução pública no Brasil. As conclusões preliminares são de que Condorcet defende direitos iguais de homens e de mulheres devido à natureza humana, de serem seres sensíveis, que possuem a capacidade de adquirir ideias morais e refletir sobre elas. Essas são as três premissas básicas do direito à cidadania de homens e de mulheres. O autor também defende a instrução igual e no mesmo espaço escolar para ambos os sexos.

Palavras-chave: Cidadania. Mulheres. Instrução.

Abstract: This study analyses the Condorcet papers that during the French Revolution period developed the Report and Decree Project about the General Organization of Public Instruction and a Constitution Project. The aim of this study is to analyze the right to the citizenship and public instruction defense to the women. The search methodology used is the analysis of content (BARDIN, 2004). Having as sources the "Bosquejo de un cuadro histórico de los progresos del espíritu humano y otros textos" (CONDORCET, 1997), five memories about public instruction (CONDORCET, 2008) and Papers about public instruction: Condorcet (CONDORCET, 2010). The importance of this study approaches an author who influenced projects of public instruction in Brazil. The preliminaries conclusions define the Condorcet defends equal rights for men and women due to the human nature, sensitive beings who own the capacity to acquire moral ideas and to reflect about them. These are the three basic assumptions related to the citizen rights of men and women. The author also defends the equal instruction at the same school environment to both sexs.

Key words: Citizenship. Women. Instruction.

[1] Possui Licenciatura Plena em História pela Universidade Federal de Pelotas (2007). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Pelotas (PPGE/FAE/UFPEL). Atualmente é doutorando do Programa de Pós-Graduação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Pelotas (PPGE/FAE/UFPEL). Membro do Centro de Estudos e Investigações em História da Educação - CEIHE/UFPEL. xavier-i.c@hotmail.com. Eixo Temático: 05 – Gênero e sexualidade nas práticas escolares.

Introdução

Condorcet[2] nasceu em 17 de setembro de 1743 em Ribemont, seu nome é Marie-Jean-Antonie-Nicolas Caritat. Filho de uma família aristocrática, fez seus primeiros estudos no Colégio Jesuíta de Reims. Aproximou-se dos enciclopedistas e escreveu verbetes sobre matemática para a enciclopédia. Tornou-se amigo de D´Lambert, Codilac, Diderot, Voltaire, Helvécio e Turgot.

Durante o período Revolucionário francês escreveu praticamente sozinho o Relatório e Projeto de Decreto Sobre a Organização Geral da Instrução Pública, o qual foi submetido à Assembléia Nacional em 20 e 21 de abril de 1792. Elaborou também um Projeto de Constituição, no entanto, "a versão da carta constitucional aprovada desagradou Condorcet, o que o levou a escrever Avis aux français sur la nouvelle constitution". Nesse escrito o autor adverte aos franceses da "ameaça que pairava sobre a liberdade" (ALVES, 2010, p. 4). Como conseqüência, foi perseguido pelo terror, passando a viver na clandestinidade até março de 1794, quando foi preso. Morreu na prisão em circunstâncias não muito claras, "as explicações oscilam entre o suicídio por envenenamento e o esgotamento físico" (ALVES, 2010, p. 5).

O objetivo deste artigo é analisar nos escritos de Condorcet como esse concebia às mulheres o direito à cidadania e a defesa da instrução igual no mesmo espaço escolar para meninos e meninas.

A justificativa deste estudo está em poder analisar um autor que foi um defensor do direito de igualdade para as mulheres, principalmente por ser ele quem escreveu o Relatório e Projeto de Decreto Sobre Instrução Pública, durante o período Revolucionário francês, o qual teve grande influência no modo de se conceber a instrução pública no Ocidente. Conforme Boto (2003, p. 741), no século XIX, esse Plano serviu de modelo para "projetos e parâmetros reformadores da instrução pública nos mais variados países do continente europeu (e, inclusive, na América Latina – muito particularmente no Brasil)".

Através da análise dos escritos de Condorcet verifica-se quais eram seus ideais e o que foi negado para as mulheres na prática burguesa dos princípios liberais. Salienta-se que, muito do que esse autor defendeu não se consumou de imediato, sendo necessário um longo período para se concretizar. Assim, faz-se importante ir ao início da defesa desses direitos para observar que a concretização dos direitos das mulheres e a própria formação da concepção de gênero se constrói num espaço de disputa, com avanços e retrocessos.

---

[2] Para maiores dados biográficos ver Alves (2010) e Boto (2003).

A concepção de gênero usada neste estudo está de acordo com Louro (2007, p. 210) que considera uma "construção histórica, produzida na cultura, cambiante, carregada da possibilidade de instabilidade, multiplicidade e provisoriedade".

A metodologia de pesquisa empregada é da análise de conteúdo (BARDIN, 2004). As fontes utilizadas neste estudo são: Bosquejo de un cuadro histórico de los progresos del espíritu humano y otros textos (CONDORCET, 1997), Cinco memórias sobre a instrução pública (CONDORCET, 2008) e Escritos sobre instrução pública: Condorcet (CONDORCET, 2010).

1 Condorcet e o Direito à cidadania para as mulheres

Para Condorcet o hábito pode familiarizar os homens com a violação de seus direitos naturais, que "entre quienes los han perdido, no hay quien piense em reclamarlos o que no crea que há sido víctima de una injusticia" (CONDORCET, 1997, p. 356). Algumas dessas violações, como o direito das mulheres à cidadania, escaparam inclusive dos filósofos e dos legisladores.

No caso específico das mulheres, essa aceitação pacífica da negação de seus direitos não era a realidade francesa, pois "inspiradas pela Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789), algumas delas ousaram propor a aplicação de suas formulações revolucionárias também às mulheres" (PINSKY e PEDRO, 2005, p. 269). As mulheres participaram ativamente da Revolução Francesa, "numerosas francesas questionaram o Estado e a economia, exigiram direitos e organizaram grupos e instituições para representar seus interesses". Apesar da importância de sua participação, elas não obtiveram direitos plenos, "mesmo quando a política radical jacobina derrubou o voto censitário (entre abril de 1793 e abril de 1794), promovendo a democracia direta nas comissões de quarteirão das cidades as mulheres ficaram de fora". (PINSKY e PEDRO, 2005, p. 305).

A maior parte dos homens que atuaram na Revolução Francesa "não achavam que a liberdade, igualdade e a fraternidade estendiam-se as mulheres, sendo favoráveis à sua volta para a vida doméstica, onde poderiam gozar dos benefícios da Revolução" (PINSKY e PEDRO, 2005, p. 269).

A referência que Condorcet faz às mulheres, de que elas não reconheciam que eram negados seus direitos, somada a postura da maioria dos homens de recusar os direitos iguais aos deles para as mulheres e a luta por elas empreendida para buscar seus direitos, está de acordo com Scott (1990, p. 15), "a história posterior é escrita como se estas posições

normativas fossem o produto de um consenso social mais do que um conflito [...] os homens e as mulheres reais não cumprem sempre os termos das prescrições da sua sociedade".

Para que a exclusão das mulheres não fosse um ato tirânico seria preciso provar que seus direitos naturais não eram iguais aos dos homens ou que elas eram incapazes de exercer-los. Como os direitos dos homens advêm "unicamente de que son seres sensibles, susceptibles de adquirir ideas morales y de reflexionar sobre esas ideas", não podem negar os mesmos direitos para as mulheres, pois "poseen esas mismas cualidades, tienen necesariamente derechos iguales". Em relação à incapacidade "sería difícil demonstrar que las mujeres son incapaces de ejercer los direchos de ciudadanía" (CONDORCET, 1997, p. 356 - 357).

O autor, ao mesmo tempo que passa a demonstrar alguns motivos utilizados para negar às mulheres o direito à cidadania, apresenta os seus equívocos. Se a negação justificava-se por elas possuírem indisposições passageiras – menstruação e filhos pequenos – teria também que ser aplicada aos homens que sofrem de gota todos os invernos ou se resfriam facilmente. Se o motivo fosse por elas não terem feito descobrimentos importantes nas ciências, nem provado capacidades geniais nas artes e nas letras, deveria então, dar o direito à cidadania somente aos homens geniais, o que seria um "absurdo reservar para tan sólo esta clase superior el direcho de ciudadanía y la capacidad para el desempeno de las funciones púbicas" (CONDORCET, 1997, p. 357). Com a exclusão desse reduzido número de homens, há uma igualdade de capacidade entre elas e os demais, inclusive, existem homens com capacidades inferiores a de algumas mulheres, sendo uma injustiça excluírem-nas antes desses.

Para o autor, há quem acredite que as mulheres não podem exercer seus direitos devido a algumas características específicas delas. Então, ele orienta que consulte "todo los hechos. Isabel de Inglaterra, Maria Tereza, las dos catalinas de Rusia han probado que a las mujeres nos les faltan ni la fuerza de ánimo ni el valor espiritual" (CONDORCET, 1997, p. 357).

Condorcet (1997, p. 358) é contra aqueles que acreditam que as mulheres jamais seguem "por lo que llamamos razón. Esta observación es falsa; cierto que no se dejan llevar por la razón de los varones, pero sí se conducen por su propia razón". Essa forma de ver as coisas é extremamente significativa, num momento em que as mulheres deviam obediência a seus pais ou a seus maridos.

Outra concepção que o autor francês contesta é a de que as mulheres seguem somente seus sentimentos, não tendo condições de agirem conforme os anseios de justiça. Para Condorcet (1997, p. 359) "no es la naturaleza, sino la educación, la existencia social la

que causa esta diferencia". A educação e o espaço social destinado às mulheres possibilitam somente conhecerem o ideal de honestidade, pois ao excluí-las dos negócios que se decidem pela justiça rigorosa e das leis positivas, impedem que conheçam o ideal de justiça. Torna-se injusto negar os direitos naturais às mulheres se a causa de não terem sentimentos de justiça é a própria negação de tal direito. Assim, Condorcet reconhece que se a mulher tiver os mesmos direitos que os homens e a mesma instrução, desenvolverá também o ideal de justiça.

Condorcet também contesta aqueles que negam o direito à cidadania para as mulheres, por temerem a influência delas sobre os homens, mas para ele o perigo é maior "cuando es secreta, que en una discusión publica" (CONDORCET, 1997, p. 359 -360). Ele reconhece que apesar da negação dos direitos de cidadania, as mulheres ocultamente agem influenciando os homens.

Outra argumentação que poderia negar o direito à cidadania para as mulheres seria o de afastá-las "de los cuidados que a naturaleza parece haber reservado para ellas", ou seja, cuidar da casa. O autor francês não concorda com essa alegação, pois "no se apartaría a las mujeres de las tareas de su hogar más de lo que se separa a los labradores de sus arados o a los artesanos de sus talleres". Até porque "en las clases más acomodadas, en ninguna parte se ve a las mujeres dedicarse a las labores domésticas de manera tan continua que nos haga abrigar el temor de distraerlas" (CONDORCET, 1997, p. 360).

Tal passagem poderia induzir à conclusão de que Condorcet defendia o direito à cidadania das mulheres de posses. No entanto, o que ele observa é a França de sua época, onde somente um reduzido grupo teria tempo disponível para exercer as funções públicas e, nesse grupo, estavam as mulheres abastadas. Assim, não se pode negar esse direito para as mulheres unicamente por causa do sexo. A sua defesa dos direitos iguais dos seres humanos vai além das questões de gênero, "o ningún individuo da la especie humana tiene derechos verdaderos o todos tienen los mismos; y quien vota contra el derecho de outro, cualesquiera que sean su religión, su color o su sexo, abjura por ello de los próprios" (CONDORCET, 1997, p. 356).

A questão do tempo disponível para usufruir dos seus direitos é fundamental no pensamento de Condorcet. Esse era um dos obstáculos para as crianças atingirem todos os graus de instrução, ficando restrito ao nível primário a universalização da escola, pois "as escolas secundárias são destinadas as crianças cujas famílias possam dispensá-las por mais tempo do trabalho e consagrar a sua educação maior número de anos" (CONDORCET, 2010, p. 27). No entanto, ele reconhece que no porvir, quando as circunstâncias melhorarem, a universalização pode ser ampliada,

> fácil será ampliarlos cuando el mejoramiento del estado del pueblo, la distribución más eqüitativa de lãs fortunas, consecuencia necesaria de las buenas leyes; los progresos de los métodosde enseñanza hayan propiciado el momento; cuando, finalmente, la disminución de la deuda y la de los gastos superfluos permitan consagrar a empleos verdaderamente útiles, mayor proporción de los ingresos públicos (CONDORCET, 1997, p. 257).

O autor reconhece que há uma diversidade de causas que levam à desigualdade, as quais não atuam isoladamente, havendo uma relação de reciprocidade entre elas. Ele acredita que através da difusão da instrução, a desigualdade tende a diminuir em seus mais variados aspectos, pois uma maior igualdade de instrução leva a uma maior igualdade de indústria e, por conseqüência, a de riqueza e, por reflexo, leva novamente a de instrução, "cuando la instrucción es más igual, da origen a mayor igualdad em la industria, y, por lo tanto, en las fortunas; y la igualdad de fortunas contribuye necessariamente a la de la instrucción" (CONDORCET, 1997, p. 194).

Essa passagem demonstra que o autor francês estava atento a realidade e coerente com seu discurso, quando defendia que a ampliação do conhecimento leva a diminuição da desigualdade financeira. O que pode ser inferido a partir da ideia de que se uma das causas que impedia a universalização da instrução era a falta de tempo para o aluno pobre frequentar a escola, devido a sua necessidade de trabalhar, se a fortuna aumentasse haveria mais tempo para a instrução que, de forma contínua, levaria à diminuição da desigualdade e aumentaria a parcela da população que receberia um maior grau de instrução, acarretando assim, o melhoramento da espécie humana e da sociedade.

Condorcet não é contra a diferença de riqueza, mas sim as duas pontas, que são a riqueza extrema e a miséria. Se o progresso da espécie humana levasse à diminuição desses dois, um maior número de alunos teria acesso a graus mais elevados de ensino e deduzir-se-ia que o mesmo ocorreria com os demais direitos, entre eles estaria o pleno direito à cidadania de homens e mulheres. A dificuldade no exercício dos direitos não é pelo sexo, mas pela realidade de cada um. O autor destaca essas dificuldades e inclusive ressalta que as pessoas que não têm tempo disponível poderiam ser preteridas nas eleições, mas essa exclusão não pode estar legalmente prevista. "Podrá ser éste un motivo para no preferirlos en las elecciones, pero no puede dar pie a una exclusión legal" (CONDORCET, 1997, p. 361).

Condorcet é defensor da participação das mulheres nas Assembléias Nacionais, porém, elas continuam sendo as responsáveis pela educação dos filhos e dos afazeres domésticos, "no debe creerse que porque las mujeres pueden ser miembros de las asambleas

nacionales, abandonarán inmediatamente a sus hijos, a su hogar, a su aguja. Más bien estarán más capacitadas para educar a sus hijos, para formar hombres" (CONDORCET, 1997, p. 360 – 361).

Para Condorcet, a participação política das mulheres favorece a sua formação e, como consequência, ficam mais bem habilitadas para educar seus filhos. Por outro lado, não é esse o motivo que garante a elas o direito à cidadania, mas sim a sua natureza humana, de seres sensíveis, que possuem a capacidade de adquirir ideias morais e de refletir sobre elas. Essas são as três premissas básicas do direito à cidadania de homens e mulheres.

Condorcet, ao mesmo tempo em que defende a participação política das mulheres, demonstra também que elas devem continuar como responsáveis pelos afazeres domésticos. Assim, pode-se deduzir que ele quer mantê-las no lar, conclusão que chega Boto (2003, p. 747) ao perguntar "mas o que fazer com as mulheres instruídas nas escolas? Já que elas deveriam manter-se no lar – disso Condorcet não abria mão".

Apesar de haver essa evidência, Condorcet não pode ser visto como restrito a essa única aceitação do lugar da mulher ou de que não aceitaria a sua liberação do lar. Primeiramente, ao referir-se à negação da cidadania às mulheres por elas se afastarem dos lares, local que a natureza "parece" haver reservado às mulheres, ele põe em dúvida como sendo o lar o lugar natural delas. A seguir, ele afirma que não se poderia crer que as mulheres abandonariam "imediatamente" seus filhos, seus lares e suas agulhas. Isso pode evidenciar uma possibilidade de afastamento com o tempo. Há ainda a sua crença no progresso ilimitado da espécie humana, que levaria ao aprimoramento de suas instituições e de que nada está estático. Deve-se lembrar das premissas básicas do direito à cidadania de homens e de mulheres, as quais são as mesmas e, por isso, os direitos são iguais. Assim, a possibilidade de espaço e de evolução do lugar social da mulher pode ser vista de forma mais ampla.

Apesar da defesa de Condorcet pelos direitos das mulheres serem iguais aos dos homens, isso não irá ocorrer naquele momento. As francesas somente obtiveram direito ao voto na década de 1940, após as brasileiras, que alcançaram tal direito na década de 1930.

2 Instrução igual e no mesmo espaço escolar que os homens

Condorcet (2008, p. 57) defende que a instrução das mulheres deveria ser a mesma que a dos homens, no entanto, reconhece que devido ao fato delas não participarem de nenhuma função política, essa instrução poderia limitar-se aos primeiros graus de ensino, "mas sem proibir que as que tiverem disposições mais felizes e cujas famílias as quiserem tornar cultas possam ter acesso aos outros graus". O autor não é restritivo, pois para ele a lei

não poderia impedir o prosseguimento dos estudos à mulher que tivesse condições. A sua referência a disposições mais felizes primeiramente se refere à capacidade intelectual e, depois, à questão financeira favorável. É evidente que o autor reconhece que as mulheres de posse teriam maior possibilidade de acesso aos estudos, mas se uma mulher pobre tem condições intelectuais e consegue estudar, a lei não pode impedi-la.

Um dos objetivos da instrução feminina era de tornar a mãe uma auxiliar do aprendizado recebido pela criança na escola, principalmente das famílias pobres, pois "os trabalhos dos homens, que, quase sempre os ocupam fora de casa, não lhes permitiriam consagrar-se a essa tarefa" (CONDORCET, 2008, p. 59).

O autor defende a igualdade de instrução para não se estabelecer a desigualdade entre marido e mulher, irmão e irmã e filhos e mães, pois a "igualdade é, em todo lugar, mas sobre tudo nas famílias, o primeiro elemento de felicidade, da paz e das virtudes" (CONDORCET, 2008, p. 59). A importância da instrução das mulheres não se restringe à instrutora dos filhos, mas também para o marido manter os conhecimentos que adquiriu quando aluno, "se encontrar em suas mulheres uma instrução mais ou menos igual à sua; se puderem fazer com elas leituras que devem manter os seus conhecimentos" (CONDORCET, 2008, p. 60).

Apesar de o autor demonstrar que o lar é o local da mulher, sendo ela a responsável por cuidar da instrução dos filhos e por auxiliar o marido a não esquecer o que aprendeu na escola, ele também apresenta que a mulher deve ser independente, ter os mesmos direitos que os homens e deve exercê-lo por si, "enfim, as mulheres têm os mesmos direitos que os homens; logo, elas têm o direito de obter as mesmas facilidades para adquirir as luzes, que podem lhes dar os meios de exercer realmente tais direitos, com uma mesma independência e numa extensão igual" (CONDORCET, 2008, P. 60 -61).

Se a função da escola para Condorcet (2008) é possibilitar que o sujeito exerça seus direitos independente de qualquer autoridade – tendo por juiz a sua própria razão – e sendo os direitos dos homens estendidos na mesma igualdade para as mulheres – demonstrado tanto pela citação anterior, quanto pelas três premissas básicas do direito natural – o autor não pode ser visto como restritivo que quer delimitar um local para a mulher. Ele é abrangente, pois essa demonstração de igualdade coloca a mulher com outras possibilidades, mas que, talvez naquele momento, o local mais aceitável fosse o lar.

É significativa a pergunta feita por Boto (2003, p. 747) "o que fazer com as mulheres instruídas nas escolas?" A autora defende que Condorcet não abria mão da manutenção das mulheres no lar, mas sua vida deveria se voltar para algo mais instrutivo e enriquecedor "que os meros afazeres domésticos. Por essa razão, Condorcet já sugeria,

algures, que as mulheres fossem confiadas à redação de livros didáticos ao ensino elementar, embora isso não conste do Relatório do Comitê de Instrução Pública".

A dificuldade de tentar limitar Condorcet está na sua não fixação, pois ao mesmo tempo em que ele defende ou direciona a mulher para o lar, ele também a apresenta com os mesmos direitos que os homens, devendo participar nas Assembléias e ser cidadãs. Por compreender que Condorcet crê no progresso constante da espécie humana, nada está fixo e que cada geração deve repensar e aprimorar suas leis e suas instituições sociais, pode-se deduzir que o autor não seria contra ao fato de que o progresso humano levaria à necessidade de se repensar, inclusive, os papéis dos sujeitos homens e mulheres.

Para Condorcet (2008, p. 61) a escolha do professor deveria ser independente das questões de gênero, pois "já que a instrução deve ser de modo geral a mesma, o ensino deve ser comum e confiado a um mesmo mestre, que possa ser escolhido indiferentemente num ou outro sexo". Atento às dificuldades de sua época, o autor evidencia que para a primeira instrução "seria difícil estabelecer duas escolas em cada vilarejo e encontrar, sobretudo nos primeiros tempos, quantidade suficiente de mestres, se nos limitássemos a escolhê-los apenas num dos sexos". Ele defende o ensino igual para além das necessidades materiais, por acreditar no direito de igualdade de homens e mulheres, "uma constituição que estabelece a igualdade política nunca será durável nem pacífica se a misturarmos com instituições que mantêm os preconceitos favoráveis à desigualdade" (CONDORCET, 2008, p. 63).

Para Condorcet (2008, p. 64) a reunião dos dois sexos na escola pode ajudar na emulação, pois o aluno se dedicaria mais "pelo desejo de merecer a estima da pessoa amada". A importância de ser estimado não se restringe ao outro sexo, mas também à família e aos integrantes da sociedade em que vive. O autor valoriza a formação do sujeito virtuoso, que é estimado e respeitado pelo seu caráter, sendo contra a instrução que distribui prêmio ao primeiro colocado, pois isso inspira a disputa. Princípio que ele é contra por compreender que,

> a vida humana não é uma luta na qual os rivais disputam prêmios; é uma viagem que irmãos fazem em comum e na qual cada um, empregando suas forças para o bem de todos, é recompensado pelas doçuras de uma benevolência recíproca, pelo prazer ligado ao sentimento de ter merecido o reconhecimento ou a estima (CONDORCET, 2008, p. 65).

Esse ideal de viagem entre irmãos está intimamente relacionado com a concepção de história do autor, quando ele não compreende a luta de classe como motor da história, mas sim como o progresso contínuo da espécie humana. Contudo, isso não quer dizer que Condorcet não reconheça que haja disputa de interesses entre grupos, mas essa forma das

pessoas se comportarem é um erro, devendo ser eliminada para poder ocorrer efetivamente o progresso humano.

3 Conclusões preliminares

Pode-se concluir que Condorcet defendia o direito à cidadania para as mulheres, com participação nas Assembléias Nacionais, instrução igual e no mesmo espaço escolar que os homens. Para ele, ao se instruir a mulher, ela teria condições de exercer seus direitos livremente, tendo por base a sua própria razão.

Apesar da defesa dos direitos da mulher, há também uma identificação de um discurso que direciona a mulher para o lar. Por outro lado, o autor não pode ser visto como restritivo, pois através das três premissas básicas do direito natural, de seres sensíveis, que possuem a capacidade de adquirir idéias morais e de refletir sobre elas, as quais garantem direitos iguais a homens e mulheres, pode-se deduzir que Condorcet aceitaria a participação das mulheres em outras áreas.

4 Referências bibliográficas

ALVES, Gilberto Luiz. Apresentação. In: *Escritos sobre a instrução pública: Condorcet*. Trad. de Maria Auxiliadora Cavazzotti, Ligia Regina Klein e Fani Goldfarb Figueira. Campinas, Autores Associados, 2010.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2004.

BOTO, Carlota. Na Revolução Francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: o relatório de Condorcet. *Educação e sociedade.* Campinas. Vol. 24, n° 84, set. 2003.
CONDORCET. *Bosquejo de un cuadro histórico de los progresos del espíritu humano y otros textos.* México: Fundo de cultura económica, 1997.

_____. *Cinco memórias sobre a instrução pública.* Trad. de Maria Graças de Souza. São Paulo, Editora da Unesp. (2008).

_____. *Escritos sobre instrução pública: Condorcet*. Trad. de Maria Auxiliadora Cavazzotti, Ligia Regina Klein e Fani Goldfarb Figueira. Campinas, Autores Associados, 2010.

LE GOFF. Jacques. *História e memória*. 5°. ed. Campinas. S.P: Editora da UNICAMP, 2003.
LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. 7°. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. *Educação em Revista*. Belo Horizonte. n° 46, dez. 2007.

PINSKY, Carla Bassanezi e Pedro, Joana Maria. Igualdade e especificidade. In: PINSKY, Jaime e PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs.). *História da cidadania*. São Paulo: Contexto, 2005.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*. Vol.16(2), jul/dez. 1990.

SINGER, Paul. A cidadania para todos. In: PINSKY, Jaime e PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs.). *História da cidadania*. São Paulo: Contexto, 2005.

O USO DE FILMES E A DISCUSSÃO SOBRE DESIGUALDADES SEXUAIS E DE GÊNERO NO ENSINO DE HISTÓRIA

SILVA, Cristiani Bereta da (UDESC)
PEREIRA, Lara Rodrigues (UDESC)

Eixo Temático: Gênero e sexualidade nas práticas escolares

Resumo: Este texto foi preparado com a intenção de pontuar questões relativas as produções de subjetividades sexuais e de gênero no processo de escolarização e, a partir dessa discussão, propor o uso de alguns filmes como recurso pedagógico para trabalhar e discutir, no âmbito do ensino de História, a produção de desigualdades sexuais e de gênero. O trabalho é recorte de trabalhos desenvolvidos pelas autoras. Parte das discussões é recorte da pesquisa *A sessão vai começar: Uma análise da utilização do cinema na disciplina de História por professores da rede pública municipal de Florianópolis* em desenvolvimento no mestrado em História da UDESC, sob a orientação da Profa. Dra. Cristiani Bereta da Silva. Um outro conjunto de reflexões é recorte do projeto de ensino e de pesquisa *O pensamento histórico de crianças e adolescentes e o ensino de História na Educação Básica* desenvolvido no Departamento História e Programas de Pós-Graduação em História e em Educação da UDESC, com financiamento da CAPES. Optou-se por trabalhar com dois filmes, sendo eles "A Single Man" e "Milk, a voz da igualdade", por se tratarem de filmes cujos protagonistas homossexuais tentam se inserir na sociedade e ter sua cidadania reconhecida por ela. Os filmes se passam nas décadas de 1960 e 1970, do século XX, respectivamente, nos EUA e surgem como alternativa para o trabalho, no ensino de História, de temas como guerra fria e liberação sexual.

Palavras- chave: Desigualdades sexuais e de gênero; Ensino de História; Filmes

Abstract: This text has been prepared with the intent to point out issues related to the production of gender and sexual subjectivities in the schooling process and, while departing from this discussion, to propose the use of some films as didactic resources to work on discussing the production of gender and sexual inequalities within History teaching. This paper has extracts of several pieces of research developed by the authors. Part of its discussion is extracted from an MA thesis analyzing the use of film in teaching History by public teachers in the city of Florianópolis, Brazil (*A sessão vai começar: uma análise da utilização do cinema na disciplina de História por professores da rede pública municipal de Florianópolis*) currently under development at the department of History at UDESC, under counseling of Cristiani Bereta da Silva, Ph.D. Another set of reflections is extracted from a Practicum project about the historical thinking of children and adolescents (*O pensamento histórico de crianças e adolescentes e o ensino de História na Educação Básica*) developed at the department of History and the Graduate Program in History and Education at UDESC under CAPES financing. *A Single Man* and *Milk* have been chosen due to their homosexual protagonists trying to fit into society and having their citizenship acknowledged by it. Both films are set in the 1960 and 1970 decades respectively, in the United States, and would be

alternatives to work with issues such as the Cold War and sexual liberation within the teaching of History.

Keywords: Gender and sexual inequalities; History teaching; Films

No dia 5 de maio de 2011 o Supremo Tribunal Federal decidiu aprovar, por unanimidade, o reconhecimento da união civil entre pessoas do mesmo sexo no Brasil, também chamadas de uniões homoafetivas. Esta conquista do reconhecimento das uniões homoafetivas como entidades familiares representa um marco legal e de alterações de costumes no Brasil ao qual a escola certamente não passará incólume. Mas como a escola tem lidado com essas mudanças que atravessam a vida dos sujeitos que dela fazem parte, merendeiras, vigilantes, estudantes, professores/as etc?

Historicamente a escola - ao lado de outros espaços sociais e práticas - constrói e naturaliza distinções e desigualdades de gênero, raça, etnia, sexualidade, classe etc. Inserida em multidimensionais redes de relações a escola (re)cria a construção de sujeitos generificados (LOURO, 1997). Refletir sobre a escola, a escolarização e as práticas pedagógicas a partir dessa perspectiva é percebê-las e pensá-las como condições de possibilidades, lugares de reprodução, mas também de construção, seja de conhecimento, seja, sobretudo, de sujeitos, posições, relações desiguais, verdades, saberes e poderes. Entendemos, evidentemente que estas construções estão articuladas a outros tempos e instâncias sociais, a diferentes discursos e produções culturais. Escola e currículo estão permeados e são atravessados por relações de poder e saber que não podem e nem devem ser dissociadas de outras dimensões da sociedade.

Esta compreensão do espaço escolar nos levou a refletir sobre possibilidades de ações capazes de provocar intervenções nas práticas pedagógicas que considerem as discussões relativas a gênero e sexualidades no ensino de História. Isso nos levou também a pensar na própria formação do/a professor/a de História. Sabe-se que as últimas décadas no Brasil, a formação docente, seja inicial ou continuada, tem se apresentado fortemente como foco de preocupação e intervenção para o Ministério da Educação-MEC, refletida também nos centros de formação docente, nas Universidades, nas Secretarias de Educação Estaduais e Municipais e nas escolas de Educação Básica. Nos últimos anos, para além das questões concernentes às práticas pedagógicas de modo geral, também estão em evidência aquelas relacionadas a gênero, etnia, raça e sexualidade. Esses temas têm evocado a sensibilidade da sociedade contemporânea ocidental e provocado sua inclusão na agenda política de diferentes países, incluindo o Brasil. Na atualidade, os vários aspectos relativos a gênero, etnia e raça têm o vento favorável do *establishment* soprando a seu favor, e isso, evidentemente, é bastante

significativo. Colocar os problemas sociais na agenda pública, contudo, é só o primeiro passo de uma longa caminhada em busca de relações menos marcadas por desigualdades construídas a partir das diferenças (SILVA; SILVA, 2009).

Embora presentes na agenda política nacional, diferentes estudos sobre currículo e formação docente apontam para as dificuldades de a formação docente inicial atender minimamente parte das expectativas e das urgentes demandas das escolas, principalmente no que toca as questões relacionadas a gênero e sexualidades. Parte dessas expectativas sugere trabalhos com projetos integrados ou interdisciplinares ou mesmo o ensino de uma História sensível à realidade dos/as estudantes a partir de outros recortes, como os temáticos e não os sequenciais, organizados por meio dos clássicos períodos históricos (Antiguidade, Idade Média, Moderna e Contemporânea). Além disso, observa-se que as matrizes curriculares dos cursos de História têm incorporado muito lentamente outros saberes, para além dos normativos, cujas abordagens são deficientes – a exemplo das desigualdades de gênero, sexuais, étnicas, de raça, de classe etc. –, mas que são saberes absolutamente necessários nas relações escolares cotidianas. Essa constatação sinaliza a urgência da inclusão sistemática dessas questões nos cursos de formação docente, para além dos tradicionais saberes históricos (SILVA, 2010).

O cinema como suporte didático para a abordagem das questões relacionadas a gênero e sexualidades

A pesquisadora Guacira Lopes Louro aponta para uma tendência normativa existente na instituição escolar e nos materiais nela utilizados. Os livros didáticos usados nos programas dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio tendem a ditar um padrão de sujeito heterossexual, branco e membro de uma família composta por pai, mãe e irmãos. Não existindo espaço de representação para alguém que seja diferente deste padrão heteronormativo e eurocêntrico.

> Todos esses argumentos, muitas vezes de forma silenciosa, convivem com questões de gênero, sexualidade, raça e etnia, que perpassam toda a dinâmica escolar. Nesse contexto de complexidade, e na maior parte das vezes por falta de formação, muitos/as professores e professoras optam por desenvolver aulas com objetivos exclusivamente disciplinadores, nas quais os conteúdos apresentam-se ausentes de reflexão (NAVARRO, 2007, p 3).

Ficar vinculado ao material didático ou a um currículo, que muitas vezes, sequer mencionam a existência de relacionamentos afetivos entre indivíduos do mesmo sexo é negar a discussão e problematização de dimensões importantes na formação de crianças e adolescentes. Claro está que a fuga do padrão há tanto estabelecido de sexualidade e gênero representa uma "transgressão" que não será institucionalizada facilmente, mas que deve ser objeto de trabalho do/a professor/a diariamente. O/a estudante que não se enquadra no perfil do/a jovem abordado pelos livros didáticos, ou seja, heterossexual, necessariamente é multiplamente excluído e passa a enxergar a escola como um "não lugar" de convívio.

> Admite-se (embora com algumas resistências) que um operário venha a se transformar num patrão ou que uma camponesa se torne empresária. Representados de formas novas, ele ou ela provavelmente também passam a se perceber como outros sujeitos, com outros interesses e estilos de vida. Aceita-se a transitoriedade ou a contingência de identidades de classe. A situação torna-se mais complicada, no entanto, se um processo semelhante ocorre com relação às identidades de gênero e sexuais (LOURO, 2000, p.11).

Configura-se assim, mais um desafio para o/a professor/a que terá que buscar materiais fora da sala de aula para trabalhar com o universo múltiplo do cotidiano escolar. O uso de filmes, nestes casos, pode ser potencialmente instigante, uma vez que a temática homossexual vem sendo abordada na indústria do entretenimento com muito mais eficácia e naturalidade do que nos livros didáticos disponíveis na maioria das escolas, sejam elas públicas ou privadas.

> O filme propicia por si só uma atração especial, é envolvente, mobiliza a atenção concentrada, envolve o espectador, mobiliza aspectos emocionais, explora a percepção, valores, julgamentos, paixão e compaixão, opiniões e até desejos. O filme como ferramenta didática é de uma extraordinária valia para se trabalhar com e em grupos (CASTILHO, 2003, p.12).

Ao assistir a um filme o expectador passa a ser crítico do que está vendo, pois pode gostar ou não da maneira como a história se desenrola na tela, mas certamente, gostando ou não do que vê, o expectador/crítico é convocado a posicionar-se. A tela de projeção do filme (seja a do cinema, do computador ou da TV) representa uma espécie de triturador no qual o filme será introduzido e que só será remodelado através da leitura que os expectadores farão dele. Desta forma pode-se afirmar que o cinema, assim como a literatura, é capaz de atingir a sensibilidade de quem o vê, pois suas provocações serão lançadas a cada cena.

> O cenário que ele reporta evoca uma denúncia e um convite. Denúncia, por imagens e palavras, uma situação da qual só tínhamos conhecimento por conceitos. E nos convida a examinar como essa

> situação, realidade, retrato, nos toca os sentimentos: produz medo, piedade, dor, desespero, frustração, amor, solidariedade. E afeta definitivamente nossa concepção de valores, morais e éticos. (TEIXEIRA, 2008 p. 44)

Segundo a historiadora Circe Maria Fernandes Bittencourt (2009) o/a professor/a de História que possui intenção de usar filmes em sala de aula, precisa estar ciente de que não há um método específico para fazer com que os/as estudantes promovam análises críticas a respeito de tal recurso. Mas, há cuidados importantes a serem tomados quando os/as docentes escolhem trabalhar um tema usando um filme, tais como:

- Ter cuidado na escolha do filme que irá ser passado;
- Identificar que tipo de filme seus alunos gostam de assistir e provocar neles uma leitura crítica em relação a eles;
- Provocar em seus alunos a análise do conteúdo do filme, mas também a análise do contexto no qual foi produzido.
- Apurar qual é o conhecimento prévio dos/as estudantes sobre o tema abordado pelo filme;

Os cuidados propostos acima podem ser utilizados levando em consideração a projeção de um filme inteiro ou a projeção de trechos de um filme. Existem filmes que abordam muito bem, do ponto de vista histórico, determinados assuntos, mas que se transformam em um problema quando projetados na íntegra, seja por portarem cenas que não dizem respeito diretamente ao tema abordado na aula, seja pela sua duração, tempo impossível de ser inserido em uma aula apenas. Para tanto se pode "recortar" o filme utilizando o trecho que for considerado concernente ao conteúdo que deve ser trabalhado.

> Trata-se de subdividir o filme em vários blocos, em pequenas cenas, atendendo a interesses de conteúdo. É difícil sua efetivação em sala de aula, dado o tempo exigido. Mas, por ela o professor amplia tanto o seu domínio sobre o filme quanto define melhor uma bibliografia de leitura prévia para o trabalho com o filme (VESSENTINE, 1997, p. 65).

O sistema de linguagem inerente a cada produção cinematográfica representa certo discurso sobre o mundo e utilizá-lo didaticamente não é algo tão simples quanto pode parecer. A escolha do filme deve ser feita de forma com que sua trama se coadune com as questões que terão que ser trabalhadas pelo/a professor/a e que são estabelecidas pelo currículo escolar.

Dois filmes como exemplos

Um professor de História que tenta trabalhar a questão da Guerra Fria pode utilizar partes do filme "A Single Man"[1] de 2009, ambientado na década de 1960 nos Estados Unidos. O título do filme em português ficou "O Direito de Amar" que não corresponde a uma tradução do título original, mas sim a uma síntese da história do personagem principal. O filme aborda as impressões de um professor universitário de meia idade a respeito da sociedade norte-americana inserida no contexto do mundo dividido em dois: socialismo x capitalismo. O protagonista, vivido pelo ator inglês Colin Firth, também se vê em uma situação de perda, pois seu parceiro de onze anos de relacionamento morre em um acidente de carro e a família nem lhe permite ir até o funeral para despedir-se dele. Sua despedida é vetada, pois a relação dos dois era tida como algo clandestino, uma vez que a união entre pessoas do mesmo sexo era uma realidade distante de ser aceita naquele período. O protagonista do filme "A Single Man", em uma conversa com um aluno, relata que se sente invisível para as outras pessoas. Este desabafo representa uma denúncia de costumes viciados de uma sociedade que negligencia parte significativa de seus cidadãos por amarem de forma diferente dos padrões previamente estabelecidos. A sensibilidade da história que narra a dor da perda e a dor maior de não poder manifestá-la permite o trabalho de maneira efetiva do/a professor/a, que além de tratar do conteúdo pré-estabelecido no currículo, pode conversar com seus alunos sobre a evolução gradual da sociedade em questões relativas ao gênero e a sexualidade. O compromisso com o conteúdo é mantido e o aprofundamento do debate a respeito da sexualidade pode ser feito também.

A conquista do direito de estabelecer um casamento com uma pessoa do mesmo sexo representa um avanço social que pode ser discutido com os/as estudantes tendo por base também o filme "Milk, a voz da Igualdade"[2] de 2008. Este filme representa um convite à discussão de questões chave como preconceito, respeito à diversidade e direitos civis. Ambientado na cidade de São Francisco nos Estados Unidos na década de 1970 o filme retrata de maneira descontraída, mas, muito profunda, a luta pelos direitos civis de homossexuais frente a posturas políticas extremamente conservadoras. A organização feita por pessoas que aderiram à causa homoafetiva era expressa por marchas, comícios e manifestações públicas.

[1] Filme dirigido por Tom Ford, ano de lançamento 2009, baseado no livro homônimo de Christopher Isherwood. Para saber mais ver: http://www.asingleman-movie.com/#/home.

[2] Filme dirigido por Gus Van Sant, ano de lançamento 2008. Baseado na vida de Harvey Milk que foi ativista pelos direitos dos homossexuais e político e em função de sua atuação em prol das causas homossexuais foi assassinado em 1978. Para saber mais: http://www.adorocinema.com/filmes/milk/

Milk, vivido por Sean Penn, era um militante da causa gay e foi um importante político norte americano que tentou combater a homofobia, mas, acabou sendo vítima dela. A trajetória de Milk pode servir como referência para o trato de questões relativas aos surtos de intolerância contra homossexuais noticiados diariamente no Brasil. Mais uma vez a escola não pode fugir deste tipo de debate, pois correrá o risco de ter seus alunos ou outros membros da comunidade escolar vinculados aos dramas do preconceito e intolerância.

De forma legítima os militantes da causa homossexual buscaram a legitimação de seu modo de viver e passaram a reivindicar voz ativa na sociedade da qual faziam parte. Através de recortes de "Milk, a voz da igualdade" o/a professor/a de História pode trabalhar temas da História contemporânea como lutas pelos direitos civis na década de 1970 no Brasil e no mundo.

Utilizando filmes como "A Single Man" e "Milk" o/a professor/a de história conseguiria englobar temáticas sociais que estão presentes em sala de aula. Há cenas, nos dois filmes, que podem ser suprimidas e que ficariam fora do recorte do/a professor/a, conforme salientou Vessentine. Mas, estes, assim como tantos outros filmes, conseguem dar conta de questões como intolerância de forma muito mais eficaz do que a maioria dos materiais didáticos usados em sala de aula. Propondo discussões sobre preconceito e intolerância sexual o/a professor/a de História não atingiria apenas o *status* de politicamente correto, mas, seria fomentador da quebra da (re)produção de desigualdades que frequentemente reside no ambiente escolar.

Tanto a postura introspectiva do personagem do filme "A Single Man" quanto a postura engajada do personagem do filme "Milk" podem ser abordadas como objeto de estudo de suas épocas estabelecendo conexões com o tempo presente.

As causas mostradas nos dois filmes representam demandas legítimas de indivíduos que merecem que sua cidadania seja reconhecida pela sociedade como um todo, incluindo a instituição escolar. Neste contexto, o ensino deve abordar a trajetória das reivindicações e conquistas homossexuais na História. Trazendo-as para a sala de aula para que o assunto diversidade não seja mais um tabu e, principalmente, para que os indivíduos que se identifiquem com as causas homoafetivas não vejam mais a escola como um "não lugar" de convívio e sim como um ambiente de respeitos mútuos.

A guisa de fechamento dessa discussão, gostaríamos de atentar que as discussões relacionadas a sexualidade na escola, muitas vezes acabam constituindo-se em oportunidade para que tanto docentes quanto estudantes possam esconder suas próprias questões e interesses. Para Deborah Britzman (2000, p.85) "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". Acreditamos que certamente há dificuldades de se trabalhar questões relacionadas à sexualidade na escola, sobretudo aquelas fora da dimensão normativa, ou seja, a heterossexual. Isso acontece, ainda segundo Débora Britzman, porque a linguagem do sexo é imprecisa por definição, nos levando sempre a esbarrar na insistência dominante da "estabilidade dos corpos, no corpo como fato e na transmissão de informações óbvias", uma insistência relacionada diretamente a suposição de que "os corpos dizem o que eles querem dizer e querem dizer o que eles dizem" (2000, p.87). Porém essa dificuldade não deve nos paralisar e sim permitir que enfrentemos o desafio. Não há receitas prontas, ou mesmo fáceis, mas há caminhos que podem e devem ser seguidos por todos/as nós.

Referências

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História, Fundamentos e Métodos*. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira Lopes. *O corpo educado:* pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p.83-111.

CASTILHO, Aurea. *Filmes para Ver e Aprender*. Rio de Janeiro: Editora Qualitymark, 2003.
LOURO, Guacira Lopes. *O corpo educado:* pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, Sexualidade e Educação*. 7ª edição, Petrópolis: Vozes, 1997.

NAVARRO, Rodrigo Tramutolo. A formação da identidade de gênero: um olhar sobre a Educação Física. Evento Fazendo Gênero. UFSC ano 2007. Disponível em: http://www.fazendogenero.ufsc.br/7/artigos/R/Rodrigo_Tramutolo_Navarro_07_B.pdf. Acesso em: 27/05/2011

SILVA, Cristiani Bereta da. O filme Anjos do Sol e a exploração sexual de meninas: instigando olhares. In: FÁVERI, Marlene de; et al. (Orgs.). *Prostituição em áreas urbanas: histórias do tempo presente*. Florianópolis: UDESC, 2010, p.231-241.

SILVA, Cristiani Bereta da; SILVA; Cintia Tuler. Formação docente em gênero e diversidade na escola. In: MINELLA, Luzinete Simões; CABRAL, Carla Giovana. (Orgs.). *Práticas pedagógicas e emancipação*: gênero e diversidade na escola. Florianópolis: Editora Mulheres, 2009, p. 93-122.

SILVA, Cristiani Bereta da. Atualizando a Hidra? O Estágio Supervisionado e a formação docente inicial em História. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, UFMG, v.6,n.1, p.131-156, abril de 2010.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. *A Escola vai ao Cinema*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

VESSENTINI, Carlos Alberto. História e Ensino: o tema do sistema de fábrica visto através dos filmes. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes.(org.) *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997.

"PEGAR, FICAR, NAMORAR..."
PRÁTICAS DE AFETIVIDADE/SEXUALIDADE JUVENIS CONTEMPORÂNEAS: O QUE A ESCOLA TEM A VER COM ISSO?

MEIRELLES, Tatiana– UFRGS

Eixo Temático: Gênero e sexualidade nas práticas escolares

Resumo: Este trabalho deriva de minha dissertação de mestrado em desenvolvimento na linha de pesquisa dos Estudos Culturais em Educação, em um Programa de Pós-Graduação em Educação, na qual busco indicar, a partir de narrativas dos sujeitos investigados - jovens mulheres de 13 a 16 anos estudantes de uma escola de Ensino Fundamental, da rede pública municipal, localizada em um bairro periférico de um município da região metropolitana de Porto Alegre -, algumas práticas afetivo/sexuais por elas vivenciadas. Buscando inspiração na abordagem metodológica *Grupo Focal*, criei, a partir da constituição de grupos, um espaço para que essas jovens falassem sobre as práticas afetivo/sexuais por elas vivenciadas. Procedo a uma análise cultural, na medida em que penso, problematizo e tenciono estes variados modos de viver a sexualidade juvenil, buscando, ao mesmo tempo, circular no contexto sócio-cultural em que essas jovens vivenciaram tais práticas. Nas narrativas das jovens investigadas a escola aparece como um dos principais locais de sociabilidade e vivência de experiências afetivo-sexuais, o que me impeliu a refletir sobre a implicação da escola em tais experiências. Cabe referir ainda que almejo contribuir com este estudo para a ampliação e produção de outros olhares sobre as sexualidades juvenis e que, nesta direção, opero com os conceitos de cultura, sexualidade, gênero, representação, discurso, identidade e diferença como principais ferramentas de análise.

Palavras – chave: Sexualidade, Gênero, Estudos Culturais

Abstract: This work derives from my dissertation on developing research line of Cultural Studies in Education, in a Graduate Program in Education, in which I seek to indicate, from the research subjects' narratives - Young women from 13 to 16 years old, studies from a public Elementary School from located in a suburban area of a metropolitan region of Porto Alegre - some practical sexual / affective they experienced. I looking inspiration in the methodological approach focus group, created from the formation of groups, a space where young people talk about these practices sexual / affective they experienced. Engage in a cultural analysis, as I think, and I intend explores these varied ways of experiencing teenage sexuality, looking at the same time, circulate in socio-cultural context in which these young people experienced such practices. On the narratives of investigated young women, school appears as a major location for socializing and experiencing sexual experiences, which prompted me to reflect on the implications of School in this such experiences. It is further noted that long to contribute to this study for the expansion and production of other perspectives on youth and sexuality that, in this direction, I operate with the concepts of culture, sexuality, gender, representation, discourse, identity and difference as the main tools of analysis .

Key words: Sexuality, Gender, Cultural Studies

Este trabalho deriva de minha dissertação de mestrado em desenvolvimento na linha de pesquisa dos Estudos Culturais em Educação, em um Programa de Pós-Graduação em Educação, na qual busco indicar, a partir de narrativas dos sujeitos investigados - jovens mulheres de 13 a 16 anos estudantes de uma escola de Ensino Fundamental, da rede pública municipal, localizada em um bairro periférico de um município da região metropolitana de Porto Alegre -, algumas práticas afetivo/sexuais por elas vivenciadas. Procedo a uma análise cultural, na medida em que penso, problematizo e tenciono estes variados modos de viver a sexualidade juvenil, buscando, ao mesmo tempo, circular no contexto sócio-cultural em que essas jovens vivenciaram tais práticas. A propósito, destaco que "as análises culturais podem ser configuradas como formas interessadas de lidar com práticas e produtos da cultura, delas resultando 'novas" histórias' que não se localizam em nenhum dos campos buscados no decurso das análises, tal como salientou Wortmann (2007:75). Tenho clareza, portanto, de que as práticas que estou focalizando são situadas no tempo, na cultura e na história dos sujeitos, e que essas sofrem/sofreram vários atravessamentos, aspecto do qual decorre a sua provisoriedade e a sua sempre possível transformação.

Para desenvolver o estudo constituí 3 grupos, nos quais participavam 3 jovens em cada um, totalizando 9 garotas. Buscando inspiração na abordagem metodológica *Grupo Focal*[1], criei, a partir da constituição destes grupos, um espaço para que essas jovens falassem sobre as práticas afetivo/sexuais por elas vivenciadas, tendo sido realizados 3 encontros com cada um dos grupos.

Procedi ao registro das conversas conduzidas e, a partir de então, busquei garimpar algumas representações e discursos invocados por essas jovens para argumentar sobre suas práticas, atentando, igualmente, para os espaços por elas referidos como possibilitadores dessas vivências.

Cabe referir ainda que almejo contribuir com este estudo para a ampliação e produção de outros olhares sobre as sexualidades juvenis e que, nesta direção, opero com os conceitos de cultura, sexualidade, gênero, representação, discurso, identidade e diferença como principais ferramentas de análise, que busco esclarecer a partir de estudos conduzidos por Michel Foucault (2002, 2004, 2007), Stuart Hall (1997, 2000, 2005), Tomaz Tadeu da Silva (1999, 2000, 2004), Joan Scott (1995), Kathryn Woodward (2000), Maria Lúcia Castagna

[1] Destaco não ter realizado uma abordagem típica a essa metodologia, valendo-me da autorização que o campo dos Estudos Culturais me fornece de tornar peculiar o estudo conduzido, a partir do entendimento de que o "caminho" da pesquisa depende das questões formuladas e estas dependem do contexto, o que possibilita ao pesquisador/a, *bricoleur*, uma metodologia dinâmica ou múltiplas metodologias, abertas as diferentes direções que a pesquisa pode tomar.

Wortmann (2005, 2007), Ana Carolina Escosteguy (1999) Guacira Lopes Louro (1999, 2000, 2008, 2007), Ruth Sabat (1999), entre outros.

"Novas" práticas afetivo-sexuais invadem as mídias e as escolas?

Ressalto que na escola, as práticas afetivo/sexuais são geralmente narradas e interpretadas a partir de um moralismo, um tanto conservador, que se alia, algumas vezes, a uma atitude de pânico moral que vai se instaurando nas sociedades frente a determinadas atitudes dos jovens, entre as quais estão aquelas que focalizo neste texto. O ambiente escolar impõe certas atitudes prescritivas para a convivência, de maneira que, como professora, vivo um constante conflito entre buscar o entendimento das situações que ocorrem na escola e os saberes que venho construindo sobre as práticas de sexualidade e gênero, na perspectiva dos Estudos Culturais e dos Estudos de Gênero. Ou seja, quero ressaltar que a atitude analítica demandada por minha ação como pesquisadora, algumas vezes entra em choque com os encaminhamentos definidos pelas posturas normativas que a escola, enquanto instituição disciplinadora me exige. Aliás, sobre a angústia docente, e a sensação de não ter uma resposta certa para tudo, Rosimeri Aquino da Silva afirmou (2008:2):

> Nós, educadores, podemos ficar atordoados com incertezas, basta lembrar de nossas formações: potivistas, corretas, metodológicas etc. Tudo indica que existiu uma época onde tínhamos resposta para tudo e a sociedade, assim como, a escola não era tão problemática. Não sabemos se isto é verdade, ou se trata de uma visão idealizada do passado. No entanto as incertezas, as transformações culturais, próprias da época atual, que também é nossa, podem nos deixar em pânico.

Mas, além disso, penso ainda reverberarem em mim postulados das perspectivas críticas em educação, que, de certo modo, nos instaram a estabelecer menos proibições, a castigar e a enquadrar menos os/as jovens e a tentar compreendê-los/as, buscando ouvi-los/as antes de repreendê-los/as, valendo-nos, portanto, de outros enquadramentos que nos eram configurados como mais compreensivos e adequados à função docente. Talvez, por tudo isso me interessou ouvir algumas jovens falar acerca dos modos como estabelecem seus relacionamentos, nos dias de hoje. Por certo, participei desses momentos buscando despojar-me de compreensões decorrentes de minhas próprias experiências afetivo/sexuais, ciente que estou das muitas reconfigurações processadas ao longo do tempo nas práticas de afetividade/sexualidade dos/das jovens e nas nossas próprias práticas. Muitas são, no entanto, as interpelações que recebemos dos discursos em circulação, nos cada vez mais diversificados artefatos midiáticos a que temos acesso. Cabe destacar que, na perspectiva construcionista

cultural, assumida pela vertente de estudos em que atuo, os Estudos Culturais, os discursos são vistos como operando na demarcação e produção de nossas identidades: por certo, não de forma determinante, mesmo que operem de forma bastante sedutora.

Em relação às práticas afetivo-sexuais que estou focalizando, denominadas como "pegar", "ficar", namorar, oriundas da linguagem juvenil, é possível dizer que essas parecem ter sido incorporadas ao vocabulário de um grande número de pessoas, e que essas circulam abundantemente na mídia, não sendo raro ouvimos tais expressões serem proferidas por sujeitos de diferentes faixas etárias em novelas, comerciais, músicas, suplementos jornalísticos endereçados a jovens, entre outras produções da cultura, como se houvesse, inclusive, um entendimento consensual acerca de seus significados. Desse modo, aliás, normaliza-se o uso de tais expressões, tomando-se os seus significados como dados. E essa é uma das maneiras como nesses artefatos da cultura produzem-se representações acerca de modos de ser jovem, de viver a juventude, bem como, inventam-se práticas, criam-se desejos, aspirações etc., a partir de destaques conferidos a alguns discursos que neles são veiculados e das histórias que narram.

Como indicou Silva (2007:17), a representação é entendida como um processo cultural em que atuam práticas de significação e sistemas simbólicos que posicionam os sujeitos, de tal maneira que é possível dizer não existir identidade fora da representação. "É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos, tal como destacou Hall (1997), autor que salienta, ainda, ser possível sugerir que esses sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e aquilo no qual podemos nos tornar." Desta forma, os discursos e as representações produzem identidades individuais e coletivas, reconhecidas e/ou legitimadas na cultura na qual estamos inseridos/das, sendo os "diferentes significados produzidos por diferentes sistemas simbólicos." Contudo, a partir das narrativas feitas pelas jovens que integraram os grupos de investigação que conduzi, é possível perceber que há um borramento de fronteiras entre essas práticas, não tendo sido invocado pelas depoentes um significado que as delimite com clareza, especialmente quando os termos são aplicados às meninas. Não me deterei aqui em explicitar e/ ou problematizar os significados dessas práticas afetivo/sexuais a partir das narrativas feitas pelas jovens, mas sim a discutir algumas implicações que essas podem trazer para a escola, enquanto instância cultural produtora/ reprodutora de discursos e processos de significação.

Os/as jovens chegam à escola como sujeitos concretos constituídos de expressões de gênero, de raça, de visões de mundo diversas, embora lhes seja conferida uma aparência de homogeneidade que o lugar de "alunos" lhes atribui. Os/as alunos/as expressam e vivem em

suas relações a diversidade cultural e, como refere Juarez Dayrell (2007:7), "sob uma mesma linguagem expressam múltiplas falas". Assim, o espaço escolar é um espaço de formação, que vai além da apreensão de conteúdos. Na escola se aprendem normas, valores, representações diversas sobre as pessoas e o mundo. No entanto, são poucas as situações em que, na escola, se discutem temáticas como sexualidade e gênero.

Comumente, os discursos e práticas que circulam na escola relativamente aos saberes sobre sexualidade têm por objetivo controlar, disciplinar e normatizar tais experiências, sendo, também, através desses discursos que se produzem conhecimentos sobre os possíveis perigos que a prática do sexo e o exercício da sexualidade podem acarretar, posição que me remete a pensar em Foucault (2007: 30/31), quando ele referiu que: "cumpre falar do sexo como de uma coisa que não se deve simplesmente condenar ou tolerar, mas gerir, inserir em sistemas de utilidade, regular para o bem de todos, fazer funcionar segundo um padrão ótimo." As práticas escolares cotidianas comumente organizam os alunos/as por sexo- as filas e a condução das crianças ao banheiro e, às vezes, até a sua distribuição nos espaços da sala de aula são exemplos disso. Sobre tais organizações, comentou Louro (2000: 31):

> Na escola, pela afirmação ou pelo silenciamento, nos espaços reconhecidos e públicos ou nos cantos escondidos e privados, é exercida uma pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras.

Na obra *"História da sexualidade: a vontade de saber"* Foucault chamou a tais "cuidados" e ações para se vigilar a sexualidade de "discurso interno da instituição", se referindo ao discurso que a instituição, no caso a escola, profere para si mesma e circula entre os que a fazem funcionar. Sobre essa questão, assim discorreu Foucault (2007: 34-35):

> O sexo do colegial passa a ser, no decorrer do séc. XVIII e mais particularmente do que o dos adolescentes em geral, um problema público. Os médicos se dirigem aos diretores dos estabelecimentos e aos professores, também dão conselhos às famílias (...). Toda uma literatura de preceitos, pareceres, observações, advertências médicas, casos clínicos, esquemas de reforma e planos de instituições ideais, prolifera em torno co colegial e de seu sexo.

Seria possível dizer, então, que, a partir de tal preocupação, muitos passaram a ser os dispositivos institucionais e as estratégias discursivas inventadas para controlar a sexualidade, o que se efetivou pelo discurso médico, pela psiquiatria, pelo discurso religioso e pela justiça penal, mas, também, pelo discurso escolar que, muitas vezes, tanto assumiu quanto colocou e fez valer tais estratégias. Aliás, como também ressaltou Foucault (2007) "Em torno do sexo eles (os dispositivos) irradiaram os discursos, intensificando a consciência de um perigo incessante que constitui, por sua vez, incitação a se falar dele". (Foucault 2007:37).

O espaço escolar e as sexualidades

É importante registrar que nas narrativas feitas pelas jovens com quem interagi no estudo, a escola aparece como um dos principais espaços em que as práticas de afetividade/sexualidade são desempenhadas, apesar da vigilância e interdições[2] que essa dispõe sobre as mesmas. Apesar de tudo, e a partir de proibições impostas por seus pais de freqüentarem outros espaços públicos, o espaço escolar seguiria sendo um dos poucos locais que algumas dessas jovens teriam para proceder a tais interações. Recorro à fala de uma dessas jovens para marcar o que estou afirmando:

> "Eu só posso andar, sozinha, na quadra da minha casa, fora isso só quando venho pra escola. Aqui eles acham que não vai acontecer nada, que a gente vem só pra estudar."

Outras, que não são "vigiadas" pela família, dizem recorrer ao ambiente escolar para vivenciar seus afetos por ser a escola[3] um dos únicos locais de que dispõem, em função de suas condições financeiras, para práticas de sociabilidade e lazer. Aliás, é importante referir que a maioria das/dos alunas/os que frequentam a escola cursada por minhas depoentes mora no entorno da mesma, de maneira que seus/suas amigos/as, "ficantes" e namorados, de maneira geral, são ou foram seus colegas e/ou vizinhos.

Ao questionar às jovens sobre os locais e momentos em que aconteciam tais experiências dentro da escola, elas foram unânimes em citar o "banheiro das gurias", bem como o recreio e a aula de Educação Física como "a hora que é mais fácil", ou até "durante as aulas mesmo." Ao perguntar-lhes sobre as "estratégias" de que se valiam uma delas explicou:

> "Assim: alguém pede pra ir no banheiro, aí encontra alguém no corredor, *tipo* um guri de outra turma que quer ficar com uma colega tua. Aí tu combina com ele de chamar a tua colega pra eles se encontrarem no banheiro. E a professora/o deixa, porque não sabe, entendeu?"

Assim que a jovem concluiu a explicação, outra complementou:

[2] Ao utilizar a palavra interdição, refiro-me ao conceito desenvolvido por Michel Foucault na "Ordem do Discurso" para referir-se as diferentes formas de controle e/ou exclusão do discurso. Segundo Foucault há três tipos de interdições "que se cruzam, se reforçam ou se compensam, formando uma grade complexa que não cessa de se modificar." (2002:9) Sendo elas tabu do objeto, ritual da circunstância e direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala.

[3] Esta escola participa do programa *Escola Aberta*, por conta disso em dias que não há atividades escolares, permanece aberta para a comunidade usufruir de sua estrutura e serviços disponíveis à comunidade. E do programa *Mais Educação*, que possibilita atividades/ oficinas no turno inverso às aulas regulares para alunos/as de baixa renda. Ambos programas do governo federal.

> É bem assim, mas tem vezes que dá galho, teve uma vez que uma guria e uns guris foram pegos no banheiro fazendo coisa feia e... deu problema... (risos).

Perguntei o que haviam feito? As jovens desse grupo riram, ficaram vermelhas e em seguida ficaram em silêncio por alguns segundos, até que uma delas resolveu falar:

> "É que tinha uma guria que tava afim de um guri, então um dia, numa aula de educação física, o guri chamou ela no banheiro e disse que pra ela ficar com ele ela tinha que fazer um "boquete" em um outro guri... E ele chamou esse outro guri e ela fez. Só que daí ele disse que tava com nojo dela e que não ia ficar com ela. E ela ficou com raiva e saiu do banheiro e beijou o primeiro guri que encontrou. Só que o guri que ela fez o "boquete" contou pra todo mundo. Daí os pais deles foram chamados e eles saíram da escola e até hoje tem gente que passa na frente da casa dela, ela mora aqui pertinho, e chama ela de tudo. Dizem até que filmaram com o celular!"

Registro que, após esse relato, as demais meninas se mantiveram em silêncio; então, eu lhes perguntei se todas as pessoas da escola sabiam disso e elas confirmaram positivamente. Indaguei-as sobre o que pensavam sobre tal situação e as jovens explicitaram que "achavam muito errado", pois "todo mundo tava falando da guria". "Ela estragou a vida dela" – ressaltou uma delas. Após essa afirmação outra garota complementou: "Mas também ela era bem "atiradinha". Como questionei-a sobre o que significa qualificar alguém como "atiradinha", a mesma jovem explicou:

> "Tipo assim, tem uma guria, a "fulana", ela fica de "arreganho"[4] com os guris durante a aula. Uma vez o "fulano" até passou a mão nos peitos dela, quando o professor estava escrevendo no quadro... E as professoras acham que ela é uma santinha... Atiradinha são essas gurias que ficam se oferecendo pros guris."

Perguntei, então, se essa descrição valia também para os *guris* e a mesma jovem explicou: "Não, guri é diferente, pensa diferente da gente... E na sociedade é assim... a gente é vista diferente, não adianta."

Indaguei-as sobre o que aconteceu depois do "episódio do banheiro", e elas explicaram que ficou mais difícil "ficar" com alguém dentro da escola, pois agora os banheiros ficavam chaveados.

Ao conversar com a equipe pedagógica sobre tal situação, as professoras se declararam "chocadas" com o fato, relatando que "foi uma situação difícil de ser encaminhada", pois, após reunião com os pais dos alunos/as dessa turma foi "negociada" a saída da aluna e o aluno, participantes do "episódio do banheiro", da escola. Como elas afirmaram: "não havia condições dos mesmos permanecerem na escola." Perguntei, então, como tal situação fora encaminhada junto aos professores/as, sendo informada de que

[4] Segundo as jovens: brincadeiras e risadas.

ocorrera uma reunião pedagógica, na qual os encaminhamentos citados anteriormente tinham sido decididos coletivamente. Quero registrar que essas são apenas, algumas das situações descritas pelas jovens dos grupos investigados, que envolvem práticas de afetividade/sexualidade no ambiente escolar. Tais narrativas me impeliram a refletir sobre a implicação da escola em tais experiências, não no sentido de avaliar os encaminhamentos docentes, muito menos de julgar moralmente tais práticas juvenis, mas, talvez, de pensar acerca da importância que a escola tem, enquanto espaço de convivência para essas jovens de periferia em regiões muito pobres, tal como a que vivem as minhas depoentes. Ao que parece elas atribuem à escola um papel que não está na lista de suas funções usuais. Aliás, Dayrell (1999: 144) já destacava a importância de olhar-se a escola como um espaço sócio-cultural ao salientar que "a escola é polissêmica (...) e que não podemos considerá-la como um dado universal, com um sentido único, principalmente quando esse é definido pelo sistema ou pelos professores. Assim, segundo o autor (ibidem) ela é tanto o lugar de conviver com os amigos, quanto o lugar onde se aprende a ser educado, e, ainda, o lugar onde se aumentam os conhecimentos ou onde se "tira" o diploma que possibilita passar em concursos. Seria então possível acrescentar a essa lista, a partir das conversas que mantive com minhas depoentes, mais uma função – local de experimentação de práticas afetivo-sexuais, e essa me parece ser uma dimensão que certamente muitas questões suscitará. Não que indícios, marcas desse papel já não estivessem anunciadas nas paredes, nas classes e cadeiras, nas portas dos banheiros escolares e em outros espaços da escola, há muito tempo! Sim as paredes das escolas comunicam, denunciam, reclamam, declaram, protestam... Paredes riscadas, rachadas, manchadas, pichadas, grafitadas, quebradas... e com muitas inscrições relacionadas ao gênero e a sexualidade. Há que perguntar: essas são marcas de sexualidades? Ou são apenas manchas? Pichações? Rachaduras? E mais: que marcas o silêncio dos adultos deixam nestas "manchas", ou marcas de sexualidades? Manchas invisíveis? Manchas camaleão? Manchas rede na pa-rede? Lá estão redes de comunicação, redes de inscrição, identificação, demarcação... Quero destacar: não há parede sem mancha, sem história. Nem sujeito sem inscrição. A mancha, sexualidade, até pode ser negada, camuflada, invisibilizada... Mas não há sujeito sem relação...e pensar as relações de gênero e sexualidade, na escola, se constitui, para mim, enquanto docente em uma necessidade. Mas a escola geralmente se calou frente a essas marcas, indícios, clamores de sexualidade que se vêm tornando, no entanto, mais insistentes e ousados. Os/as alunos/as cavam brechas e a sexualidade escoa por fendas, fissuras dos discursos e das normatizações, mas eles também se valem dos silêncios e das omissões. Os/as alunos/as agora ficam "*se pegando", "ficando", "namorando"*, enfim,

estabelecendo vínculos afetivos e exercendo sua sexualidade no espaço escolar cada vez mais frequentemente. Por esses, entre outros motivos, considero importante que as reflexões sobre os modos de viver a sexualidade juvenil na contemporaneidade contemplem esses trânsitos e dinâmicas que se efetivam nos espaços escolares e seu entorno. Como tem sido registrado por Louro (2008), Britzman (2010), Carvalho (2000), bem como outros/as autoras e autores que discutem os modos como a escola tem lidado com as questões de gênero e sexualidade ensina-se e aprende-se na escola, mesmo que não verbalmente, modos de viver a masculinidade, a feminilidade, a sexualidade e modos de se relacionar afetivamente. Mas, como também indicou Louro (2008) este é um processo constitutivo minucioso, sutil, sempre inacabado ...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DAYRELL, Juarez. *A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil*. *Educ. Soc.* [online]. 2007, vol.28, n.100, pp. 1105-1128. Disponível na World Wide Web : http://www.scielo.br/scielo.php. Acesso em: 16 maio. 2011.

_____. A escola como espaço sócio-cultural. IN: DAYRELL< Juarez (org.). *Múltiplos olhares sobre educação e Cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.) *O que é, afinal, estudos culturais?* Belo Horizonte, Autêntica, 1999.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I: A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.

_____. *A ordem do Discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade*:* pedagogias contemporâneas. *Pro posições*, Campinas, v.19, n.2(56), p.17-23, mai/ago. 2008

SILVA, Rosimeri Aquino da; SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues. Juventude, escola e mídia. In: LOURO, Guacira; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana. *Corpo, Gênero e Sexualidade*. Petrópolis: Vozes, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Identidade e diferença:* a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. Análises culturais – um modo de lidar com histórias que interessam à educação. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.) *Caminhos Investigativos II. Outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

OBRAS CONSULTADAS

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, Vozes, 2008.

_____. *Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas*. *Pro-Prosições* [online], Ago 2008, vol.19, no.2, p.17-23. Disponível na World Wide Web : http://www.scielo.br/scielo.php. Acesso em: 16 mai. 2010.

_____. (Org.). Pedagogias da Sexualidade. In: _____. *O Corpo educado: pedagogias da sexualidade,* Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SABAT, Ruth.. Gênero e sexualidade para consumo. In: LOURO, Guacira; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana. *Corpo, Gênero e Sexualidade*. Petrópolis: Vozes, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de Identidade:* Uma introdução as teorias do currículo. Belo Horizonte. Autêntica, 1999.

_____. (org. e trad.). *Identidade e diferença:* a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

SCOT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.20, n.2, jul/dez, 1995.

WEEKS, Jeffrey. O Corpo e a Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O Corpo educado: pedagogias da sexualidade,* Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. Dos riscos e dos ganhos de transitar nas fronteiras dos saberes. In: COSTA, Maria Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (org.) *Caminhos Investigativos III. Riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP & A, 2005.

PROBLEMATIZANDO A CATEGORIA DE DIVERSIDADE NO ENSINO RELIGIOSO DE SANTA CATARINA[1]

WELTER, Tânia[2]

Eixo Temático: Gênero e sexualidade nas práticas escolares

Resumo: Este trabalho apresenta uma análise dos dados de pesquisas realizadas em Santa Catarina com estudantes e educadores da disciplina de Ensino Religioso (ER). A legislação vigente orienta que o respeito à diversidade cultural religiosa deve ser assegurado na formação e atuação de docentes e na definição dos conteúdos desta disciplina. Quem são e quais os aspectos mais relevantes da atuação destes educadores nas escolas catarinenses? Há espaço e interesse em tratar de outras diversidades, como de gênero e sexual?

Palavras- chave: Ensino Religioso, diversidade, Santa Catarina

Abstract: This article presents an analisys of the data that resulted of a research undertaken among Religion Class' students and teachers at Elementary Schools in the state of Santa Catarina (Southern Brazil). Current legislation says that the respect towards religious culture diversity must be assured in the teachers' training and performance and also in the choice of class content. Who are these educators and what are the most relevant aspects of the way they plan and conduct their classes in Santa Catarina's schools? Is there room for and interest in discussing other diversities, such as of gender and sexuality?

A legislação educacional orienta que o respeito à diversidade cultural religiosa deve ser assegurado na formação e atuação dos docentes e na definição dos conteúdos da disciplina de Ensino Religioso (ER). Inspirada na literatura e nos dados de pesquisa, apresento uma reflexão sobre os discursos[3] dos sujeitos da pesquisa[4] a respeito deste processo em Santa Catarina problematizando a apropriação da categoria de diversidade, tanto na legislação quanto no cotidiano escolar.

---

[1] Trabalho apresentado no *V Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade*, eixo temático "Gênero e sexualidade nas práticas escolares", coordenado por Cristiani Bereta da Silva e Paula Regina Costa Ribeiro, realizado na Universidade Federal do Rio Grande (FURG)**,** Rio Grande (RS) entre 25 e 27 de agosto de 2011.

[2] Doutora em Antropologia Social. Atualmente realiza o Projeto de Pós-doutorado (Bolsista PDJ do CNPq) "Diversidade religiosa e diversidade sexual no Ensino Religioso do sul do Brasil", orientado pela Dra Miriam Pillar Grossi, junto ao Programa de Programa Interdisciplinar em Ciências Humanas da UFSC. Pesquisadora do Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades (NIGS) e integrante do Projeto Papo Sério. Email: taniawelter@yahoo.com.br

[3] Tomo a noção de discurso na perspectiva de Ricoeur (1978, 1991), ou seja, como ação humana significativa e com referências ostensivas e não-ostensivas.

[4] Embora utilizando termos masculinos, estou considerando que sujeitos de ambos os sexos foram envolvidos nesta pesquisa.

Pesquisas sobre Ensino Religioso

Entre 2007 e 2008, diversos pesquisadores de graduação e pós graduação vinculados a dois núcleos de pesquisa da UFSC, o NIGS e o NUR[5], realizaram a pesquisa "Ensino Religioso e gênero em Santa Catarina", sob coordenação de Miriam Pillar Grossi e Maria Amélia Schmidt Dickie[6].

Esta pesquisa teve como objetivo conhecer a situação do Ensino Religioso no Estado de Santa Catarina no que diz respeito à veiculação de informações sobre gênero e sexualidade na prática efetiva dos professores nas escolas públicas estaduais. A pesquisa combinou metodologias qualitativas e quantitativas[7] e foi realizada em diversas regiões do estado de Santa Catarina. Foram realizadas entrevistas (em profundidade) com docentes da disciplina de ER e outros educadores e questionários com estudantes das séries finais do Ensino Fundamental matriculados em escolas da Rede Estadual de Educação de Santa Catarina. Objetivando conhecer o processo de formação e atuação dos docentes de ER, foram realizadas entrevistas com docentes, coordenadores e outros profissionais vinculados aos cursos de graduação e pós-graduação em Ciências da Religião ministrados na ultima década em Santa Catarina, bem como analisados os projetos e grades curriculares destes cursos. Foram realizadas também entrevistas com responsáveis pela disciplina de Ensino Religioso na Secretaria da Educação de Santa Catarina e lideranças das instituições estaduais e nacionais ligadas a disciplina como ASPERSC[8], CONER/SC[9] e FONAPER[10], além de participar de eventos locais, estaduais e nacionais organizados e\ou apoiados por estas instituições[11].

[5] Núcleo de Identidades de gênero e subjetividades (NIGS) e Núcleo de Estudos de Modos de Subjetivação e Movimentos Contemporâneos – Linha de pesquisa: Antropologia da Religião.

[6] Em agosto de 2008 foi realizado em Florianópolis o "Seminário Ensino Religioso, Gênero e Sexualidade em Santa Catarina" onde a equipe do NIGS apresentou dados preliminares desta pesquisa além de promover palestras, mesas redondas, mini-cursos e oficinas. Os anais deste seminário estão disponíveis em http://www.nigs.ufsc.br/ensinoreligioso/

[7] Nesta pesquisa foram utilizados diversos métodos para a coleta dos dados: os quantitativos (questionários) foram complementados com os qualitativos (entrevistas em profundidade, conversas informais, diários de campo). O objetivo era conhecer os diversos aspectos da formação e atuação de docentes, lideranças e estudantes da disciplina de ER em escolas catarinenses. Utilizamos referenciais metodológicos antropológicos para conhecer o *contexto* do ER (Geertz, 1989; Oliveira, 2006) e o *cotidiano* (Fonseca, 1999). O uso de duas técnicas combinadas e estes referenciais teóricos auxiliou a equipe a conhecer o que foi *dito* pelos sujeitos da pesquisa (estudantes, docentes, lideranças, educadores), ou seja, as subjetividades, situar o que estava sendo dito no contexto histórico e social e perceber que o pesquisador faz parte da pesquisa e não é neutro.

[8] Associação dos Professores de Ensino Religioso do Estado de Santa Catarina. Esta associação foi criada em 2003 durante a realização do II Seminário Catarinense de Ensino Religioso na cidade de Lages.

[9] Conselho para o Ensino Religioso – Santa Catarina, entidade civil fundada em Santa Catarina em 1998. Sobre formação e perspectiva inclusiva desta entidade, ver Dickie (2006). Sobre a comparação entre o CONER\SC e CONER\SP, ver Dickie e Lui (2007).

[10] Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. Entidade civil surgida no dia 26 de setembro de 1995, em Florianópolis (SC). Fonte: www.fonaper.com.br.

[11] Muitos dados desta pesquisa foram atualizados entre outubro de 2010 e abril de 2011.

Identidade do Ensino Religioso

Identidade é uma categoria central nesta discussão sobre ER. Partindo das reflexões teóricas de Barth (1998), Oliveira (1976, 2000) e Lopes (2002), Meneses (1993) percebe-se que esta é uma categoria relacional, não fixa, em processo constante de construção e reconstrução, definida "em situação", "em interação", marcada pela diferença e oposição (caráter contrastivo), sustentada por processos excludentes ("nós" *versus* "outros") e por conteúdos etnocêntricos (individuais ou coletivos), com possibilidade de manipulações, flutuações, pluralidades e dinamicidades durante toda a vida do sujeito ou grupo. Os operadores simbólicos que demarcam as fronteiras podem ser modificados e acionados pelos sujeitos e grupos sempre que necessário[12].

A legislação e os discursos dos sujeitos da pesquisa ressaltam o caráter científico da disciplina de ER[13], afirmam seu interesse em estudar o fenômeno religioso, refletir sobre a diversidade religiosa contextual e em assegurar o respeito à mesma.

Utilizando os referenciais antropológicos é possível realizar uma reflexão inicial a respeito dos elementos demarcadores da identidade do ER (científico, fenômeno religioso, respeito a diversidade). A ênfase no caráter científico do ER, definida como "área do conhecimento" na legislação, é recente, e objetiva se opor (e até negar) ao momento anterior da história da disciplina onde esta prática educacional era pautada pela confessionalidade[14].

O objetivo de estudar o fenômeno religioso compõe o processo de consolidação da identidade científica da disciplina de ER. O estudo do "fenômeno religioso" se distancia do anterior "estudo da religião" que estava mais próxima de uma confessionalidade. Aqui é espaço para o estudo do transcendente numa perspectiva inter-religiosa e apropriação de conhecimentos diversos (Antropologia, Sociologia, História, Filosofia e outras). Embora os sujeitos deste processo tenham concepções e vivências religiosas próprias, este seria o momento para distanciar-se destas e realizar uma reflexão sobre processos histórico-culturais de elaboração e vivência de religiosidades diversas.

[12] Sobre identidade de gênero e orientação sexual, ver Grossi (1998). Sobre identidade de gênero em processos escolares, ver Carvalho (2008), Louro (1997).

[13] O processo de reconhecimento legal do ER como área do conhecimento na Educação Básica (compreendendo as seguintes etapas de formação: Educação Infantil, Educação Fundamental e Ensino Médio) inicia em 1998 com a Resolução nº 02 (MEC\CNE/CEB) e se concretiza pelo Parecer nº 07\2010 (MEC\CNE/CEB) e a Resolução nº 04/2010 (MEC\CNE/CEB).

[14] Sobre o processo histórico da legislação educacional no Brasil e a disciplina de Ensino Religioso, consultar Figueiredo (1995), Junqueira e Wagner (2011), Junqueira et al (2007), Caron (2007), entre outros. Sobre o processo histórico, implantação da disciplina de Ensino Religioso e formação de docentes em Santa Catarina, ver Cechetti e Thomé (2007), Caron (2007).

Além de estudar e refletir a respeito do fenômeno religioso, um dos principais objetivos da disciplina é "assegurar o respeito a diversidade cultural religiosa do Brasil" (Lei nº 9475/97). Esta lei sugere, portanto, que o docente de ER deve estimular o exercício da tolerância, diálogo, abandono de idéias preconceituosas e ações discriminatórias contra o diferente.

Disciplina de Ensino Religioso em Santa Catarina

De forma semelhante a outros estados, Santa Catarina optou por ofertar, em todo seu sistema educacional público, a disciplina de Ensino Religioso, seguindo a legislação nacional em vigor[15]. O sistema de ensino catarinense seguiu também a orientação dada pela Lei nº 9475/97, que alterou a redação do artigo 33 da LDB/96, vedando o caráter confessional do Ensino Religioso, previsto até então, e instituindo a perspectiva inter-religiosa[16]. A partir destas normativas, o ER passou a ser disciplina escolar, de matrícula facultativa para o educando, integrante da formação básica do cidadão, oferecida nos horários normais das escolas públicas do ensino fundamental devendo assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedando quaisquer formas de proselitismos.

Gostaria de ressaltar nesta legislação que o caráter da **diversidade** a que se refere esta legislação educacional é a **religiosa**, em destaque aquela vivenciada no Brasil ou que compõe a identidade nacional[17]. Outro aspecto que gostaria de destacar é a ênfase ao **respeito** a uma vivência religiosa específica, a brasileira, aquela que foi estabelecida a partir de processos histórico-culturais, e repúdio ao exercício do **proselitismo** na escola. Esta legislação indica também que o agente deste processo educacional é o **Ensino Religioso,** que deve assegurar o conhecimento a respeito da religiosidade brasileira, por um lado, e o respeito à diversidade, por outro. De imediato surgem questões em torno destas definições e categorias: quem são os sujeitos e agentes deste processo educacional? A diversidade religiosa de que tratará a disciplina de ER diz respeito também às religiosidades dos sujeitos envolvidos no processo? Quais são os recursos utilizados pelos agentes educacionais para "assegurar" o respeito à diversidade em sala de aula? Há assimetria nesta diversidade? Na diversidade religiosa é possível incluir o não religioso?

[15] Especialmente a Constituição Brasileira (1988) e a LDB (nº 9394/96).
[16] Dickie e Lui (2007) afirmam que observou-se forte lobby por parte das igrejas cristãs, em especial de lideranças da Igreja Católica Apostólica Romana, tanto na promulgação da LDB, quanto na sua reformulação.
[17] Identidade nacional é uma categoria de grande complexidade e requer enorme esforço de relativização, especialmente no caso brasileiro, cuja diversidade é marcante.

A orientação legal regulamentada na década de 1990 veio de encontro aos anseios dos sistemas de ensino dos estados, pois regulamentou a habilitação e admissão dos professores[18] e a definição dos conteúdos da disciplina, possibilitando contemplar a especificidade cultural e religiosa local. Atendeu aos anseios também das lideranças das instituições ligadas ao ER, pois regulamentou a participação de entidades civis na organização do sistema escolar e definição dos conteúdos[19].

A orientação dada pela LDB e a alteração do artigo 33 permitiu que lideranças e entidades civis vinculadas ao Ensino Religioso em Santa Catarina, como CIER[20], CONER e FONAPER participassem, de forma efetiva, junto com a Secretaria do Estado da Educação (SED), da discussão e regulamentação do ensino nas escolas públicas do estado[21]. Permitiu, por exemplo, participar na elaboração dos parâmetros curriculares de atuação docente (SED, 2001), orientar a contratação de profissionais da educação e criar espaços para a formação destes[22].

Segundo Suely Aguiar (2008), o Decreto n° 3.882 (SED/2005) regulamentou o trabalho nas 1323 escolas da rede estadual de ensino[23], reafirmando a legislação nacional, especialmente na questão da organização e das temáticas da disciplina, qual seja, o conhecimento das culturas, tradições e manifestações religiosas integradas ao contexto do estado de Santa Catarina, sendo vedadas "conotações ideológico-político-partidárias, nem quaisquer formas de discriminação a religiões ou pessoas" (parágrafo 4 do 1º artigo) nas aulas de ER[24].

---

[18] Que passaram a ser de responsabilidade do estado, tanto na contratação, quanto na remuneração e inserção na carreira do magistério. Sobre isto, ver Dickie (2006) e outros.

[19] A orientação dada pela LDB e a alteração do artigo 33 permitiu que lideranças e entidades civis vinculadas ao Ensino Religioso em Santa Catarina, como CIER (Conselho de Igrejas para a Educação Religiosa), CONER e FONAPER participassem, de forma efetiva, junto com a Secretaria do Estado da Educação (SED), da discussão e regulamentação do ensino nas escolas públicas do estado. Permitiu, por exemplo, participar na elaboração dos parâmetros curriculares de atuação docente (SED, 2001), orientar a contratação de profissionais da educação e criar espaços para a formação destes. Não estou afirmando que este processo foi harmonioso e sem conflito. As pesquisas de Dickie (2006) e os dados da pesquisa apontam para inúmeros conflitos nesta relação: entre os representantes das instituições e entre estes e a SED.

[20] Conselho de Igrejas para a Educação Religiosa. Sobre o histórico desta instituição, ver Caron (2007).

[21] Embora a legislação a respeito do ER tenha regulamentado a mesma a nível nacional em 1997, este processo ocorreu no sistema educacional de Santa Catarina através do Decreto n° 3.882 (SED) em 2005. Sobre este processo em SC e nos demais estados da federação, ver Junqueira et al (2007).

[22] As pesquisas de Dickie (2006) e os dados da pesquisa apontam para inúmeros conflitos nesta relação: entre os representantes das instituições e entre estes e a SED.

[23] Fonte: www.sed.sc.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=465&Itemid=57. Acesso em 14.08.2008.

[24] Com perspectiva metodológica, Cechetti e Thomé (2007) afirmam que o decreto esclareceu o objetivo desta disciplina que é "possibilitar ao educando o conhecimento das diversas culturas e tradições religiosas para maior

Gostaria de provocar alguns questionamentos sobre esta situação. Na legislação nacional ficou explicitado que a disciplina de ER deveria assegurar o conhecimento e respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil. A legislação de Santa Catarina retoma esta prerrogativa enfatizando que a disciplina de ER deve proporcionar o conhecimento sobre culturas religiosas locais e acrescenta que estão vedadas "conotações ideológicas, políticas e partidárias", quaisquer formas de discriminações "a religiões ou pessoas". Além disto, a legislação estadual acrescenta que, além de assegurar o conhecimento da cultura religiosa e o **respeito** a ela, o ER deve assegurar que não haja **discriminações** à quaisquer religiões e **pessoas**. Pergunto: é possível refletir sobre culturas ou religiosidades sem considerar que os agentes possuem envolvimentos e escolhas ideológicas, políticas ou mesmo partidárias? Como assegurar que docentes e estudantes não explicitem discursos discriminatórios contra religiões e pessoas? Há previsão de uma formação específica para docentes nesta especificidade? Quem são os docentes que atuam nesta disciplina que, como vimos, compõe a formação básica do cidadão? É possível apresentar e refletir sobre culturas religiosas sem considerar questões de gênero, sexualidade, classe, territorrialidade, etnia ou nacionalidade?

Segundo alguns pesquisadores, a orientação educacional nacional sofreu certo abalo com a assinatura da Concordata ou Acordo Brasil-Vaticano (2008) no que tange a diversidade cultural religiosa. O artigo 11 deste acordo dá a seguinte orientação: "O ensino religioso, católico e de outras confissões religiosas, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, em conformidade com a Constituição e as outras leis vigentes, sem qualquer forma de discriminação" (§1, artigo 11)[25].

Posteriormente a este evento, a Conferência Nacional da Educação (CONAE), realizada pelo Ministério da Educação (Brasil) entre 28 de março e 01 de abril de 2010, reafirmou a ênfase na diversidade cultural-religiosa, regulamentada na legislação nacional brasileira da década de 1990, tanto na formação, quanto na atuação de professores da disciplina de Ensino Religioso.

---

abertura e compromisso consigo mesmo, com o outro, com o mundo e com o transcendente" (2007:149). Afirmam também a disciplina deve "subsidiar o entendimento do fenômeno religioso a partir do conhecimento das culturas e tradições religiosas presentes no convívio social dos alunos", como a finalidade de promover um "diálogo inter-cultural e a paz como compromisso histórico diante da vida e do transcendente" (Idem).

[25] O texto do acordo está disponível em http://congressoemfoco.uol.com.br/noticia.asp?cod_publicacao=29496&cod_canal=1 Sobre reações ao Acordo Brasil-Vaticano, ver Cunha (2009).

Esta Conferência, além de reafirmar a legislação educacional brasileira no que tange ao estudo diversidade cultural religiosa, destaca que esta deveria "desenvolver e ampliar programas de formação" sobre este tema. Além disto, sugere que se deva **buscar superar** preconceitos e discriminação e que a **escola** seja o espaço pedagógico para reflexão a respeito desta diversidade e de conhecimento dos processos de formação da identidade brasileira e não apenas a disciplina de ER. Esta norma sugere no item "e" que a escola não privilegie "rituais típicos de dadas religiões (rezas, orações, gestos)", pois pode dificultar o processo de "afirmação, respeito e conhecimento de que a pluralidade religiosa é um direito assegurado na Carta Magna Brasileira". Este é um item que parece estar na contramão das legislações anteriores que sugerem que as religiosidades locais sejam privilegiadas como focos de estudo.

Outra inversão fundamental neste documento, é que a escola é um espaço **laico** por definição constitucional e "para todos". Estas duas palavras (laico e todos) promovem uma alteração substancial nas discussões sobre ER. A palavra **laico** repudia toda e qualquer forma de proselitismo no ambiente escolar e o **todos** indica que o espaço da escola deve acolher todos os sujeitos dotados de identidades religiosas ou não, nacionalidades, características étnicas ou culturais, orientações sexuais, identidades de gênero, organizações familiares, condições de classe, etc.

Além da responsabilidade de estabelecer os critérios para habilitação e admissão de professores de Ensino Religioso por parte da SED, o Decreto n° 3.882\2005 informou que a habilitação dos docentes de ER será obtida mediante o curso superior em Ciências da Religião - Licenciatura Plena em Ensino Religioso. A pesquisa e os responsáveis pela disciplina de Ensino Religioso junto a SED de Santa Catarina, Cechetti e Thomé (2007), observam, no entanto, que a maioria dos docentes de ER no estado, admitidos em caráter temporário, não possui formação em Ciências da Religião e apenas um pequeno número é efetivo[26]. Em 2007 os habilitados em ER representavam em torno de 25% da demanda da Rede Pública Estadual de Santa Catarina[27]. Para refletir sobre isto é necessário observar o processo mais amplo, que inclui a formação destes profissionais no estado de Santa Catarina. De qualquer modo podemos questionar: como é possível ao docente de ER atender as demandas da lei assegurando o respeito a diversidade religiosa dos sujeitos e garantindo que o espaço da escola seja pedagógico e laico ministrando a disciplina em 40 turmas diferentes?

[26] Sendo comum professores atuarem em regime de complementação de disciplina ou em caráter temporário, observar-se maior rotatividade de docentes nesta disciplina do que em outras e uma sobrecarga de trabalho.

[27] Segundo Ione Thomé (em entrevista realizada em outubro de 2007), foram realizados dois concurso públicos e contratação de 265 professores de ER na rede estadual de ensino.

Formação de docentes do ER em Santa Catarina

Embora a formação dos docentes de ER em Santa Catarina não tenha iniciado na década de noventa, podemos afirmar que este processo neste período se intensificou, ocorreu de forma mais eletiva, recebeu apoios financeiros públicos e visava atender as demandas da lei. A legislação educacional brasileira no que tange ao Ensino Religioso forçou a elaboração (em 1995/6) e reformulação (em 1997) de projetos de Graduação em Ciências da Religião, Licenciatura em Ensino Religioso, em diferentes instituições de ensino superior de Santa Catarina. No caso observado, estado de Santa Catarina, a oferta de cursos a nível de graduação e pós-graduação deu-se primeiramente nas Fundações Educacionais, especificamente UNISUL, UNOESC-UNISUL, UNC-UNISUL, UNIVILLE e FURB, dentro do Programa Magister[28], a partir de um convênio da Secretaria da Educação de Santa Catarina e estas instituições fundacionais. Se, no primeiro projeto, os cursos enfatizavam a perspectiva ecumênica cristológica, no segundo, propunham uma formação acadêmica não proselitista, privilegiando a compreensão do fenômeno religioso na diversidade.

Depois desta fase, apenas a FURB e UNIVILLE ofertaram cursos de licenciatura e especializações em Ensino Religioso[29]. Em 2008 iniciaram dois novos cursos em Santa Catarina: Bacharelado e Licenciatura em Ciências da Religião no Centro Universitário de São José (USJ) e Licenciatura em Ciências da Religião na UNOCHAPECÓ, campus Chapecó[30].

A equipe de pesquisa teve acesso aos projetos e ementas das disciplinas do curso de Ciências da Religião ofertados na modalidade MAGISTER entre 1996/7, além de dialogar com acadêmicos, docentes e coordenadores de cursos. Em 2010 teve acesso aos projetos dos cursos e, através de entrevistas presenciais ou por correio eletrônico, conheceu o andamento dos cursos de Ciências da Religião - licenciatura plena em Ensino Religioso, ofertados pela FURB de forma regular e na modalidade PARFOR[31] nas cidades de Blumenau, Rio do Sul e

[28] Com caráter "emergencial e especial", constituiu-se como uma forma de incentivo à formação docente em nível superior de professores e profissionais atuantes na Rede Estadual de Ensino em diversas áreas do conhecimento. No caso observado, Licenciatura em Ciências da Religião, ocorreu em Fundações de Ensino Superior, financiada com recursos públicos e com aulas que não comprometeram a atuação profissional destes docentes, ou seja, ocorrendo nos finais de semana e intensivos nos recessos escolares. Sobre o funcionamento deste programa em Santa Catarina, legislação e processo histórico, consultar, entre outros, Caron (2007).

[29] Para conhecer o processo histórico e oferta dos cursos de graduação e pós graduação em Ciências da Religião em Santa Catarina, ver Caron (2007), Dickie e Welter (2007), entre outros.

[30] Tanto na USJ, quanto na UNOCHAPECÓ tivemos acesso aos projetos de graduação em Ciências da Religião, ementas e planos de ensino de diversas disciplinas. Além disso, realizamos entrevistas com coordenadores, docentes e acadêmicos de diversas fases.

[31] Semelhante ao Programa MAGISTER, o PARFOR (Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica) é um projeto do governo federal iniciado em 2009 e destinado aos professores e funcionários em exercício nas escolas e órgãos públicos (estaduais, municipais e federais) sem formação adequada à LDB.

Brusque; pela UNC no campus de Curitibanos[32]; pela UNISUL no campus de Içara[33] e pela UNOCHAPECÓ de forma regular e na modalidade PARFOR, campus Chapecó.

Em todas as entrevistas e observações realizadas nas IES de Santa Catarina desde 2007, se buscou conhecer os cursos e observar se havia previsão de categorias como gênero e sexualidade nos projetos, ementas e planos de ensinos das disciplinas. Observou-se que o princípio norteador dos cursos ofertados em 1996 e reformulados em 1997 é a compreensão do fenômeno religioso em sua complexidade sócio-cultural. A ênfase destes projetos e ementas estava no respeito à diferença e à diversidade sócio-cultural, histórica e religiosa de grupos. Dos dezesseis cursos de graduação analisados, encontramos apenas uma disciplina que trata da identidade de gênero e nenhuma sobre identidade étnica ou sexual. Os sujeitos das pesquisas nos informaram, no entanto, que os docentes e acadêmicos, recorrentemente se apropriam destas categorias nas reflexões de textos ou contextos específicos. A temática de gênero, por exemplo, foi acionada diversas vezes em discussões ou comparações sobre a diferença no exercício do poder entre lideranças vinculadas a diferentes instituições religiosas. Segundo alguns sujeitos da pesquisa, questões em torno da sexualidade também são recorrentes em sala da aula.

Além da graduação e pós-graduação, os licenciandos em Ciências da Religião e aqueles que atuam como docentes da disciplina de Ensino Religioso participam frequentemente de Cursos, Seminários, Congressos, Simpósios e formações continuadas organizados por entidades representativas, instituições públicas e privadas. Os eventos, via de regra, são organizados com conferências, palestras, grupos de estudos, painéis, oficinas, dinâmicas. Muitos eventos enfatizam o ER como área do conhecimento e reafirmam a necessidade de estimular o reconhecimento das diferenças e comportamentos tolerantes, especialmente no que tange as tradições culturais e religiosidades.

Embora a categoria identidade seja recorrente nos eventos e cursos de formação de profissionais ligados ao Ensino Religioso em Santa Catarina, percebemos que ela é mais acionada para refletir a diversidade cultural e/ou religiosa, às vezes étnico-racial, do que outras identidades como gênero, orientação sexual. Além disto, as formações e eventos estão

---

Por meio deste Plano, o docente ou funcionário público sem formação adequada poderá se graduar nos cursos de 1ª Licenciatura, de 2ª Licenciatura e de Formação Pedagógica para bacharéis sem licenciatura. Fonte: http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor, acesso em dez2010.

[32] Curso de Licenciatura em Ciência da Religião iniciado em 2010. O projeto do curso definiu como finalidade "Proporcionar aos docentes conhecimentos necessários para trabalhar com o Ensino Religioso para o ensino fundamental e médio com uma sólida fundamentação teológica, tradições orais/simbólicas e pedagógicas, com ênfase para os estudos do fenômeno religioso, valorizando o pluralismo e a diversidade cultural, proporcionando a vivência dos valores éticos, morais e espirituais na perspectiva do exercício pleno da cidadania". (UNC, 2010).

[33] Curso iniciado em 2009 com o objetivo de formar o Professor Licenciado em Ensino Religioso.

mais empenhados em assegurar o respeito a diversidade cultural religiosa apresentada no ambiente escolar do que em refletir quem são os sujeitos agentes dos processos educacionais ou dos conteúdos abordados.

Algumas considerações

Este texto buscou refletir a respeito da legislação e os discursos de alguns sujeitos envolvidos na disciplina de ER em escolas públicas da Rede Estadual de Ensino. A disciplina de ER oferecida de forma obrigatória pelas escolas, reconhecidamente laicas, está responsável por organizar o estudo do fenômeno religioso objetivando assegurar o respeito a pluralidade religiosa brasileira. Afirmamos que respeito implica aceitação - tácita - de diferentes éticas religiosas e, conseqüentemente, de diferentes perspectivas sobre questões, intrínsecas ao seres humanos e relacionadas a gênero e sexualidade.

Referências Bibliográficas

BARTH, Fredrik. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, P. 7 STREIFF-FENART, J. **Teorias da Etnicidade**. São Paulo: EdUNESP, 1998.

CARON. Lurdes. **Políticas e Práticas Curriculares: Formação de Professores do Ensino Religioso** (Tese em Educação). São Paulo: PUC, 2007.

CARVALHO, M. P. Gênero na sala de aula: a questão do desempenho escolar. In: MOREIRA, Antônio F. e CANDAU, Vera M. (orgs). **Multiculturalismo – Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas.** Petrópolis: Vozes, 2008.

CECHETTI, E. & THOMÉ, Ione F. Ensino Religioso em Santa Catarina: memórias e desafios de um percurso em constante construção. In: CAMARGO, C. S. et al (orgs**). Terra e Alteridade – pesquisas e práticas pedagógicas em Ensino Religioso**. São Leopoldo: Editora Oikos/ NovaHarmonia, 2007.

CUNHA, Luiz A. A Educação na Concordata Brasil-Vaticano. **Educação & Sociedade**, vol. 30, n. 106, jan./abr. 2009. Campinas: UNICAMP – CEDES. Pp. 263-280. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br

DICKIE, Maria Amélia Schmidt. A ética da inclusão e as fronteiras da unidade. **Debates do NER**, Porto Alegre, ano 7, n. 10, p.113-124, Jul/dez 2006.

DICKIE, M.A.S. & LUI, J. A. O Ensino Religioso e a interpretação da lei. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 13, n. 27, p. 237-252, jan./jun. 2007.

DICKIE, M.A.S. & WELTER, T. Formação dos professores do Ensino Religioso em Santa Catarina. **Seminário Ensino Religioso, Gênero e Sexualidade em Santa Catarina**, Florianópolis: 15 e 16/08/2008. Disponível em: http://www.nigs.ufsc.br/ensinoreligioso.

PROFESSORAS TRAVESTIS: TRAJETÓRIAS E VIVÊNCIAS

DAVI, Edmar Henrique Dairell [1]
BRUNS, Maria Alves de Toledo[2]

Eixo Temático: Gênero e sexualidade nas práticas escolares

Resumo: O objetivo deste estudo foi compreender como professoras travestis vivenciam sua trajetória profissional e sua prática docente, ou seja, que significados atribuem à própria experiência desses fenômenos. Foram ouvidas duas professoras, ambas de 36 anos de idade e atuantes no magistério há 14 anos em média. Suas histórias de vida foram submetidas à análise qualitativa fenomenológica e ao referencial teórico das relações de gênero. Os depoimentos dessas professoras revelaram que no decorrer de sua carreira profissional encontraram dificuldades e desafios para serem aceitas enquanto docentes que se travestem. Revelaram também que à medida que foram sendo aceitas pelos pais, pelos alunos e pelos outros professores, constituíram um lugar de referência dentro da escola, reduzindo o preconceito e a desconfiança em relação à sua eficiência profissional.

Palavras - chave: professoras travestis, vivência da docência, escola.

Abstract: Our objective in the present study was to understand how transvestites teachers experience their career and teaching practices, i.e., what meanings they attribute to their experience of such phenomena. Two teachers, both of age 36 and working as teachers for 14 years in average were interviewed. Their life history was submitted to the qualitative phenomenological analysis as well as to the gender relations theoretical reference. These two teachers' statements revealed that throughout their career they've faced difficulties and challenges concerning being accepted as teachers who transvestites themselves. Their statements also indicated that as they are gradually accepted by parents, students and colleagues, they've constituted a place of reference in the school, reducing prejudice and doubts regarding their teaching qualities.

Key words: transvestites teachers, teaching experience, school.

O objetivo deste artigo é compreender como duas professoras travestis vivenciam sua trajetória profissional e sua prática docente, ou seja, que significados atribuem a essa experiência. Este tipo de investigação ainda é algo recente no Brasil, onde até 1990 as temáticas da diversidade sexual e das relações de gênero foram pouco exploradas de maneira geral ou especifica, como é o caso das práticas profissionais e orientações sexuais bem como dos significados de masculinidade e de feminilidade com base nas relações entre os sexos (Cavaleiro, 2009). Também se observa que a análise das abordagens sobre diversidade sexual e trabalho ainda está ausente da maioria das pesquisas sobre educação (Rodrigues & Nardi, 2009).

Muitas pesquisas insistem em ver a escola como uma esfera perpassada quase exclusivamente por diferenças de classe, desconsiderando dimensões como orientação sexual, gênero, geração e etnia. Embora o exame acerca do magistério com base na ótica das minorias sexuais e das relações de gênero seja recente e incipiente, ele apresenta reflexões interessantes sobre diversos aspectos: construção e vivência do magistério, trabalho e identidade docente, alteridade e diversidade, entre outros temas (Junqueira, 2009). Dessa realidade indagamos: *que contribuição as discussões sobre sexualidade e gênero podem oferecer para a minimização de preconceitos e tabus cristalizados acerca da heteronormatividade, de modo a abrir espaço para que pessoas como as travestis e as transexuais, que não se "encaixam" nos ditames da hegemonia dos padrões de gênero, possam eleger uma profissão, como o magistério, por exemplo, e exercê-la?*

Atualmente, vivemos um momento de transformação dos paradigmas de comportamento afetivo-sexual na sociedade. E como é característico de todo momento de mudança, as contradições convivem nesse contexto histórico: ao mesmo tempo em que se observa e acolhe, dia a dia, a diversidade sexual cada vez mais rica e menos rotulada, atitudes preconceituosas, discriminatórias e violentas são mantidas e até reforçadas por instituições, grupos e indivíduos. É o que se evidencia nas dificuldades encontradas para a aprovação de projetos de lei que beneficiem cônjuges homossexuais, nos problemas enfrentados por travestis e transexuais na busca por atendimento médico, dentre outros.

Esse embate entre a conquista dos direitos e a repressão aos preconceitos se dá em todo o corpo social: na família, na comunidade, no trabalho e, é claro, na escola. Uma pesquisa recente da Fundação Perseu Abramo identificou um alto grau de intolerância a homossexuais. Indagada sobre a existência ou não de preconceito contra Lésbicas, Gays, Bissexuais e Travestis/Transexuais (LGBTT) no Brasil, quase a totalidade da população respondeu afirmativamente que: existe preconceito contra travestis (93%), contra transexuais (91%), contra gays (92%), contra lésbicas (92%) e, em alto índice, embora com práticas discriminatórias menos intensas, 90% acham que no Brasil há preconceito contra bissexuais. Mas perguntados se são preconceituosos, apenas 29% admitem ter preconceito contra travestis, 28% contra transexuais, 27% contra lésbicas e bissexuais e 26% contra gays (Fundação Perseu Abramo, 2009).

Desse modo, ao pensarmos as questões de gênero e diversidade sexual na escola, não podemos deixar de questionar o papel que os educadores assumem na desconstrução do

preconceito ou em sua manutenção. Será que eles são preparados e se percebem capacitados para dialogar acerca de questões que envolvem a dinâmica da desconstrução de gêneros e da visibilidade da diversidade sexual? Ao discutir a construção do masculino e do feminino na prática docente, Vianna (2002) aponta que o tema da sexualidade dos profissionais da educação se expressa em consonância com o discurso da reprodução/manutenção de preconceitos e tabus que perpetuam práticas sexistas e hierarquizantes. Para esta pesquisadora, nas últimas décadas, ocorreu um processo de feminização do magistério, que se associou às péssimas condições de trabalho, ao rebaixamento salarial e à estratificação sexual da carreira docente, assim como à reprodução de estereótipos por parte da escola.

Se a profissão docente é caracterizada pelo grande número de mulheres e ao mesmo tempo pela baixa remuneração e pela desvalorização de determinados cargos, o que se pode dizer daquelas pessoas, como as travestis, que assumem uma posição de ruptura? Como os docentes transgêneros são percebidos na escola e como são vistos pelos pais, alunos e demais professores? Como estas docentes atuam na tentativa de arrefecer o preconceito e a discriminação contra o direito ao trabalho com dignidade?

Travestis e mercado de trabalho: para além da prostituição

É muito complicado pensar a travestilidade como algo uniforme, capaz de ser organizado sistematicamente em padrões rígidos. O fato de um indivíduo ser travesti não significa que ele abandone por completo todos os *traços* característicos atribuídos à masculinidade ou que se dedique exclusivamente à prostituição.

Em momento algum se pretende sugerir que a prostituição e a travestilidade sejam indissociáveis. Para Pelúcio (2009), entretanto, a opção por pensar a travestilidade recortada pela vivência na prostituição é legítima, tanto mais quando se observa que o universo das ruas (a pista) é fundamental na construção da pessoa travesti; é onde ocorre, por exemplo, o processo de *amadrinhamento*, que potencializa as transformações realizadas no fazer-se travesti.

A perspectiva deste texto, no entanto, é trazer exemplos de pessoas que, fugindo desta trajetória, conseguiram vencer os preconceitos sociais e atingiram o objetivo de atuar na carreira docente. Até o momento são conhecidas cinco professoras travestis no Brasil. Infelizmente, não há números precisos sobre esta população ou estudos aprofundados de suas histórias de vida. Pudemos identificar o caso da cearense Luma Andrade, conhecida como a primeira travesti a cursar doutorado no país, atualmente coordenadora de um grupo de

pesquisa no Centro Regional de Educação no Vale do Jaguaribe para a capacitação profissional de professores bem como da gaúcha Marina Reidel, 38 anos, e da paulista Geanne Greggio, 32, que atuam nos Ensino Fundamental e Médio, respectivamente, e buscam o respeito à sua condição nas instituições onde trabalham (Folha de São Paulo, 2010).

Devido aos poucos estudos sobre a docência travesti, esta investigação se mostra relevante para que se possa conhecer a trajetória dessas pessoas, sua relação com alunos e pais, o trato com outros professores, as dificuldades na carreira, dentre outras questões. Devem-se compreender também os motivos que as mantêm na profissão, os lugares que ocupam dentro da escola e os projetos que realizam. Estudar a docência do ponto de vista das travestis valendo-se de suas histórias de vida, ou seja, com base nas suas vivências, pode permitir que a população, pesquisadores e profissionais diversos compreendam a vivência subjetiva dessa forma de atuar no magistério.

Método:

As histórias de vida aqui apresentadas, que abordam as questões de gênero, foram submetidas à perspectiva fenomenológica – metodologia que possibilita ampliar a compreensão do fenômeno indagado valendo-se das vivências dos próprios indivíduos que o experienciam e dos significados que estes indivíduos lhe atribuem (Bruns, 2003).

Além do método fenomenológico, serviram de trilha na trajetória em busca da compreensão da docência travesti os questionamentos derivados da perspectiva de gênero e de autores que utilizam esta categoria para pensar as relações afetivo-sexuais dentro da escola. Louro (2003) mostra que a conceituação e utilização da categoria *gênero*, no sentido das relações sociais entre os sexos, surge no final da década de 60 do século XX. O conceito de gênero torna-se, dessa forma, um conceito analítico projetado para compreender, criticar e superar as diferenças e os embates entre homens e mulheres e está diretamente ligado ao contexto histórico, cultural e social.

Instrumentos:

Utilizou-se uma entrevista aberta mediada por uma questão norteadora que foi inicialmente apresentada da seguinte maneira: “Fale da sua vivência e da sua trajetória enquanto docente travesti”. Esta questão norteadora foi reestruturada algumas vezes durante a entrevista a fim de se facilitar para as entrevistadas a compreensão de suas nuances. Foi assegurado às informantes total sigilo sobre sua identidade, e com sua autorização os discursos foram gravados e descritos na íntegra. Os encontros duraram em média 40 minutos,

tendo sido analisados posteriormente segundo a metodologia qualitativa fenomenológica. Devido a questão do sigilo e da proteção da identidade, os nomes das informantes foram alterados.

O perfil e a voz das informantes:

As professoras por nós entrevistadas têm, ambas, 36 anos de idade e atuam em escolas do interior de Minas Gerais. Vera é natural de São Paulo, solteira, graduada e trabalha como professora há 18 anos. Além de atuar em escolas particulares de Ensino Fundamental e Médio, também leciona língua portuguesa em duas faculdades. Diana, por sua vez, é natural de Minas Gerais, solteira, graduada e está vinculada ao Estado como professora. Atua há cerca de 10 anos como docente e, além disso, é coordenadora de projetos que discutem a sexualidade e a afetividade dentro da Escola.

Seguem abaixo as categorias e os discursos das informantes.

<u>De professor a professora</u>

Vera

Eu me lembro que a transformação veio a partir de 1990, quando eu estava iniciando a graduação, aí vieram as mudanças mais bruscas. Aí veio o cabelo comprido; a voz sempre foi essa mesma, não mudou muito. Passei a usar esmaltes mais escuros, porque até então eu só usava mais clarinhos. Entrando pra faculdade então, eu acho que eu era a única aluna do turno da manhã que usava salto alto pra ir pra faculdade, enquanto todo mundo ia de tênis. E o resto da transformação não foi como todo mundo fala né, gradativamente. Foi bem rápido porque isso que vai gradativo, as pessoas questionam muito essa questão da gradatividade, né. E aí cria mais polêmica. Agora se você faz tudo de uma vez, o susto é um só, e você resolve de uma vez só, não deixa as pessoas com conversinha. Em 1993, eu já lecionava como parte do meu estágio na escola E. J. S. e nesse ínterim a transformação já estava totalmente efetivada, consolidada.

Diana

Eu entrei no Estado em 1999, mas eu era aquele padrão gay normal. E aí eu comecei o processo de hormonização, mas como eu estava em estágio probatório, eu tinha medo da exoneração, né. E também tinha medo se alguém falasse que minha orientação sexual não se adequava à sala de aula. E aí eu ficava pensando assim: olha você vai receber tal punição! E aí eu fui fazendo aos poucos a transformação. Comecei só com a hormonização, fiz automedicação, não fui em médico nenhum. E de acordo que fui mudando o corpo eu fui trabalhando isso na cabeça de aluno, pais, diretores, até chegar à etapa onde eu quis.

Esses relatos permitem perceber que, apesar de adotarem estratégias diferentes para a assunção da condição de travesti, ambas as professoras demonstraram preocupação com a maneira como as outras pessoas iriam receber sua nova condição. Vera, mais assertiva, busca se afirmar mais rapidamente, enquanto Diana se preocupa com o estágio probatório e com a situação de recém contratada. A insegurança faz parte desse universo por causa da não aceitação das travestis.

Outro aspecto interessante é que elas próprias cuidaram da mudança de seus corpos. A questão corporal aqui assume um significado importante porque é nele que a cultura inscreve os significados do ser homem e do ser mulher. Ao longo dos tempos, os sujeitos vêm sendo classificados, hierarquizados e definidos pela aparência de seus corpos; a partir dos padrões e referências, das normas, valores e ideais da cultura (Leite Junior, 2008). A cor da pele; o formato dos olhos, do nariz ou da boca; a presença da vagina ou do pênis; o tamanho das mãos são, sempre, significados culturalmente e é assim que se tornam (ou não) marcas de gênero, de etnia, até mesmo de classe e nacionalidade.

Aqueles ou aquelas que transgridem as fronteiras de gênero, como nossas informantes, ou que, de algum modo, embaralham ou confundem os sinais considerados "específicos" de cada um desses territórios são marcados como sujeitos diferentes e/ou desviantes (Louro, 2003).

Assim, o medo é algo que perpassa a experiência de transformação dessas professoras. Principalmente porque se recusaram a permanecer nos "guetos" ou nos lugares prescritos. Elas tomam a iniciativa de mudar seus corpos, de romper com os padrões e, ainda, buscam o espaço público para atuar, não permanecendo isoladas no "submundo". E ao considerarmos a existência do preconceito e da violência, é fato que nossas informantes incorreram em um duplo risco e, nesse sentido, o medo e a insegurança, infelizmente, são respostas esperadas.

A competência profissional *versus* a orientação sexual

Vera

Eu tive um professor no segundo período, prof. A. C., professor de teoria literária, que era considerado um bom professor na universidade. Ele me reprovou por meio ponto, e no dia que ele me reprovou ele disse o seguinte pra mim: "Olha eu acho que você deveria desistir do curso porque você não vai dar conta dele". E a coisa mais interessante é que ele é gay! [...] Em todas as escolas que trabalhei, eu tive problema apenas com um coordenador. Foi no colégio F., no qual eu fiquei durante 9 anos. E no meu último ano lá eu tive um problema muito sério com o coordenador que tinha acabado de entrar, acredito eu porque ele é homofóbico, isso todo mundo sabe. Mas, graças a isso, tiveram que criar uma história pra justificar a minha saída. Porque a minha saída gerou uma repercussão dentro da escola. Os pais dos alunos questionavam onde eu estava.

Diana

Em casa ninguém nunca questionou ou associou de forma negativa a minha orientação sexual e o fato de ser travesti com o magistério. Eu me lembro que a minha mãe tinha medo. Depois que eu comecei a me transformar, o medo dela era de que as pessoas não me aceitariam, mas aconteceu o contrário. Totalmente o contrário, a aceitação é muito grande. Lógico que você percebe que tem um que ri, que fica com medo, se afasta, mas eu posso dizer que é quase 90% a aceitação. [...] Eu me lembro de umas situações ruins [...] Teve uma professora que disse achar um absurdo um homem de peito dar aula, que isso ia contra os princípios, dos pais, dos alunos, da escola. Aí eu peguei e falei pra ela que a questão é a aula, é o meu conteúdo, se o aluno tiver aprendendo, independente de eu ter peito, de eu ter asa, o

que importa é o processo de aprendizagem do aluno. Se eu tiver asa, chifre, peito, se eu for um mutante, qualquer outra coisa, isso não é o problema, se o aluno tiver aprendendo.

Pelos relatos, percebemos que em algum momento as duas professoras foram questionadas sobre sua capacidade de atuar como docentes. Na família, na escola ou durante a formação, as críticas vieram de diferentes pessoas. Essa perspectiva de julgar a capacidade profissional a partir da orientação sexual é, infelizmente, algo arraigado em nossa cultura.

Se uma pessoa que poderia ser facilmente recebida no meio social apresenta algum traço considerado negativo – por exemplo, os trejeitos afeminados, que não correspondem às exigências da identidade social para aquela determinada pessoa –, essa marca se impõe e impede a percepção de outros atributos, inviabilizando o convívio e restringindo as possibilidades de movimento nas redes sociais, inclusive no trabalho (Leite Junior, 2008). É como se as competências pessoais e profissionais, no caso de nossas informantes, ficassem encobertas por sua orientação sexual e seu jeito de ser. Será que uma pessoa pode ser reduzida à sua orientação sexual ou à cor de sua pele?

Da abjeção para um lugar de referência

Vera

A relação no início nunca é tranquila, né. Já passei por situações constrangedoras, situações que eu percebia que o aluno ia falar, mas não falou. Mas hoje, a partir do momento em que eu mudei o meu nome, o meu nome social já é outro, o crachá já é outro, tudo vem com o nome da professora Vera, os alunos já não questionam. Porque antes da mudança ficava o crachá com um nome masculino e uma pessoa feminina na sua frente. Isso causava muita polêmica. [...] Já chegaram alunas que você sabia que eram lésbicas, mas como nunca falaram nada você não questiona, e uma chegou assim e falou: "Nossa professora que sapato bonito, onde você comprou? Porque eu quero comprar um pra minha namorada". A dica que ela me deu pra me contar que ela era lésbica foi citar a namorada. Então é aquela mensagem que fica ali, que você pega se você quiser.

Diana

Nessa escola que eu tô agora, os alunos estranharam o meu jeito no começo. Mas agora com as atividades que eu faço, eles ficam mais à vontade. [...] Eu trabalhei nesses últimos dois dias, nessas duas últimas oficinas: valores, hierarquia de valores, homofobia, essas pulseirinhas do sexo que eles pediram pra trabalhar, e o sex-teen que são essas imagens eróticas de adolescentes no Orkut. [...] Eu indico o trabalho sobre diversidade para outros professores, pois eu tenho muito material. Eu sou coordenadora do Programa [...], mas os professores não trabalham nada disso. Às vezes quando eu quero tirar algum aluno de sala para participar das oficinas sobre sexualidade e afetividade, porque esse aluno tá dando muito problema, eles não deixam sair dizendo por que tá dando o conteúdo. Eu tenho alguns alunos aqui que são gays e estão na fase da descoberta, eles acabam dando muito problema, querem chamar a atenção, e seria interessante que participassem das oficinas. Mas acabam não saindo da sala de aula para participar.

Conforme os relatos, nossas informantes, no começo de suas atividades docentes, sentiam-se um pouco 'peixe fora d'água, seja por causa dos nomes dos crachás ou dos diários que eram diferentes, seja por serem professoras diferentes, como pontuou Diana. Apesar de se sentirem um pouco deslocadas, elas se encaixaram na estrutura da escola e passaram a ser

procuradas pelos alunos. Observa-se que obtiveram um espaço de atuação e começaram a ter um tipo de responsabilidade: lidar com e orientar sobre sexualidade de adolescentes e de jovens adultos. Ao se tornarem pessoas de referência, constroem dentro da escola um papel ou uma função. Que consequência esse processo pode ter sobre o trabalho das professoras travestis?

Há claramente um aspecto positivo que consiste na conquista da confiança e no respeito dos alunos. Pode-se observar também que a escola passa a contar com alguém para acolher determinadas demandas dos estudantes. Demandas estas que muitas instituições geralmente têm dificuldade em resolver ou dar ouvidos. Por outro lado, podemos questionar se a frequente associação da população LGBT com problemáticas sexuais, DST/AIDS e outros temas correlatos, não acaba por constituir um processo de estigmatização.

Pelúcio (2009), ao investigar os programas de prevenção DST/AIDS em São Paulo, aponta que o discurso preventivo parece não considerar que o problema das travestis é o estigma e não as DST/AIDS. Assim, as medidas de prevenção dirigidas a elas não se efetivam totalmente porque as condições em que elas vivem permanecem as mesmas. O que as coloca em permanente "risco" não é uma doença que pode levar até dez anos para se manifestar, mas sim a dor do estigma que as expulsa de casa, fecha a porta da escola e, consequentemente, limita as possibilidades do mercado de trabalho. Essa constante abjeção restringe suas vidas ao competitivo mercado do sexo, às esquinas, à noite. Essa realidade leva muitas travestis a um processo depressivo frequentemente associado ao envolvimento com drogas lícitas e ilícitas.

> No que se refere especificamente às demandas das travestis em relação à saúde, o que pude observar é que são distintas daquilo que o sistema público de saúde lhes oferece. Ao não reconhecer o desejo das travestis como algo ponderável, o projeto de cidadanização do modelo preventivo se esvai: sai o "c" e entra o "s". SIDAdanizadas, as travestis precisam abdicar de uma cultura própria, sem terem uma contrapartida que faça suas vidas mais habitáveis (Pelúcio, 2009, p. 132).

Não podemos esquecer as conquistas das professoras travestis dentro das escolas em que atuam. No entanto, temos que refletir sobre essa associação entre saúde sexual e público LGBTT, como se essa população só pudesse contribuir nesses assuntos, restringindo sua vivência à sua orientação sexual. Onde fica a responsabilidade dos outros professores para trabalharem os temas transversais como a sexualidade, a afetividade e o respeito às diferenças? Será que somente as professoras travestis têm essa capacitação nas escolas onde atuam?

Considerações finais:

A análise compreensiva dos discursos das informantes permitiu perceber, pelos significados por elas atribuídos à vivência da docência, que se o começo da trajetória foi marcado pela insegurança e pelo medo, ao falarem do presente, as professoras travestis se sentem gratificadas pelas relações afetivas que usufruem nas escolas onde atuam.

As professoras por nós ouvidas demonstraram ter satisfação na atuação enquanto docentes. As relações com pais e o reconhecimento dos alunos se mostraram aspectos importantes na permanência do trabalho no magistério. Ambas falaram das dificuldades enfrentadas na busca por suas carreiras, os percalços e a insegurança no início da trajetória docente. Relataram situações de preconceito por elas vivenciadas, seja por parte dos colegas de trabalho seja em relação a professores durante seu processo de formação.

A pesquisa descrita ao longo deste artigo é de caráter introdutório, pois ainda são poucas as investigações sobre a vivência do magistério por professoras travestis. Este tema ainda pode ser ampliado e aprofundado trazendo a voz de outros informantes e refletindo sobre novas questões, tais como: Como os alunos lidam com uma professora ou professor diferente dos padrões impostos pela escola? O que pensam de uma professora travesti ou transexual? Como os outros professores se relacionam com uma colega de trabalho diferente? Será que procuram conhecer sua trajetória profissional e sua história de vida? As questões que permanecem sem respostas são muitas e poderão ser respondidas ou multiplicadas à medida que outras pessoas se interessarem pelo tema e/ou quando outras professoras puderem ser entrevistadas. O importante é destacar que as professoras travestis, mesmo ainda em pequeno número, ocupam espaços nas escolas. Espera-se que estes espaços se multipliquem e se diversifiquem e não permaneçam somente ligados à educação sexual ou a projetos sobre afetividade. É necessário que os outros professores passem a dividir ou mesmo assumam estes projetos para demonstrarem que a diversidade sexual pode ser tratada por todos como um tema transversal. Espera-se também que as professoras possam assumir cargos e responsabilidades e possam ser respeitadas nestas funções. A cidadania não acaba quando termina a aula.

Referências Bibliográficas:

BRUNS, M. A. T. A redução fenomenológica em Hurssel e a possibilidade de superar os impasses da dicotomia subjetividade-objetividade. BRUNS, M. A. T.; HOLANDA, A. (Orgs.). **Psicologia e Pesquisa Fenomenológica**: reflexões e perspectivas. São Paulo: Alínea, 2003.

CAVALEIRO, M. Escola e sexualidades: alguns apontamentos para reflexões. FIGUEIRÓ, M. (Org.). **Educação Sexual**: em busca de mudanças. Londrina: UEL, 2009.

FOLHA DE SÃO PAULO.Travesti vence preconceito e faz doutorado. Disponível em: <http://www.folha.com.br>. Acessado em: 02/12/2010.

FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO. Diversidade sexual e homofobia no Brasil: intolerância e respeito às diferenças sexuais. Disponível em: <http://www.fpabramo.org.br>. Acessado em: 11/12/2010.

JUNQUEIRA, R. **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: MEC, 2009.

LEITE JÚNIOR, J. **Nossos corpos também mudam**. Sexo, gênero e a invenção das categorias travesti e transexual no discurso científico. Tese de doutorado (Ciências Sociais). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

LOURO, G. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. 6 ed.; Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

PELÚCIO, L. **Abjeção e desejo**. Uma etnografia travesti sobre o modelo preventivo de AIDS. São Paulo: FAPESP, 2009.

RODRIGUES, M.; NARDI, H. Diversidade sexual e trabalho: reinvenções do dispositivo. **Revista Bagoas**, n. 03, 2009.

VIANNA. C. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, n° 17/18, 2002.

QUESTIONANDO A CIÊNCIA MODERNA: UMA POSSIBILIDADE NOS ESTUDOS FEMINISTAS E DE GÊNERO

PEREIRA, Juliana Cardoso - PPGE-UFPEL[1]
DHEIN, Carla Juliana Formulo -PPGE-UFPEL[2]
MACIEL, Patrícia Daniela -PPGE-UFPEL[3]

Eixo temático: Gênero e sexualidade nas práticas escolares.

Resumo: No presente trabalho buscamos mostrar a importância das análises feitas pelos estudos feministas e de gênero aos pilares da ciência moderna, constituída no século XVI. Nesse sentido, não percebemos a ciência como uma série de processos evolutivos, calcados em grandes descobertas de alguns seres iluminados, dotados de genialidade. Ao contrário, é necessário pensar a ciência como produto de um discurso, que produz efeitos de verdade e por isso nos parece uma prática tão legítima. Com esse olhar avesso à linearidade, é possível compreender que a ciência é atravessada pelo gênero durante toda a sua construção, constituindo-se, portanto, em um discurso generificado. As áreas das ciências ditas "exatas" estariam ligadas a um modelo que não admite em sua prática características naturalizadas como femininas, pois estas seriam o oposto das características do modelo hegemônico tradicional de ciência. Com isso, a prática científica não seria uma atividade "adequada" para as mulheres. Os estudos feministas não foram os primeiros a elaborar uma censura a esse modelo de ciência, todavia essa crítica partiu do questionamento da forma de organização do mundo social e natural, o que é imprescindível para compreender-se a condição da mulher no mundo científico. A partir da crítica feminista; baseada no questionamento das formas e das expressões que estão presentes na racionalidade científica predominante, de um conhecimento totalizante e universalista, de um ideal de objetividade e de uma neutralidade científica; estes firmes pilares da ciência moderna passaram a ruir. Afinal, o conhecimento científico é parte de uma condição cultural, que é constantemente movimentada por interferências pessoais. A introdução desses olhares díspares sobre a produção de conhecimento científico tornaram possíveis outros modos de pensar a ciência.

Palavras- chave: ciência, gênero, educação

Abstract: In this paper I look for showing the importance of the analysis done by feminist and gender studies to the pillars of modern Science consisted in the sixteenth century. In this sense, I do not see Science as a series of evolutionary processes, grounded on some great discoveries of enlightened human beings endowed with genius. Rather, it is necessary to consider science as a product of discourse, which it produces effects of truth and therefore seems to us as a legitimate practice. With this look back to linearity, it is possible to understand that Science is crossed by the genus throughout its construction, being therefore in a gendered discourse. The areas of science called "accurate" would be linked to a model that

[1]Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPel.
[2] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPel.
[3] Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPel.

does not admit in his practice as a naturalized feminine characteristic, because these would be the opposite of the characteristics of the hegemonic model of traditional Science. Thus, the practice would not be a scientific activity "appropriate " for women. Feminist studies were not the first to draw a rebuke to this type of Science, however, this criticism came from the questioning of the organizational form of the social and natural world, which is essential to understand the condition of women in Science. From the feminist critique based on questioning of forms and expressions which are present in the predominant scientific rationality, knowledge of an all-encompassing and universal, the ideal of objectivity and scientific neutrality, these staunch pillars of modern Science began to crumble. After all, scientific knowledge is part of a cultural condition, which is constantly moved by personal interference. The introduction of these disparate perspectives on the production of scientific knowledge made possible other ways of thinking about science.

Keywords: science, gender, educacion.

No presente trabalho discutimos alguns aspectos relacionados aos estudos feministas e de gênero como possibilidade de questionamento aos pilares que sustentaram e, em parte ainda sustentam, a ciência moderna, constituída, a partir do século XVI.

Por isso, a concepção de ciência que prezamos não pode se fechar numa descrição puramente histórica. Principalmente, porque ao fazer isso, estaríamos reafirmando a crença de que @ historiador@ é um sujeito exterior ao mundo, que consegue obter o distanciamento necessário para narrar o que vem ocorrendo com seu objeto. Além disso, estaríamos apoiando-nos na crença de que @ historiador@ é um sujeito neutro. Estaríamos ainda, consentindo com a história da ciência linear, obedecendo a um caráter meramente evolucionista. Nosso desejo é justamente oposto.

Buscamos problematizar alguns aspectos que fixam o mundo da ciência em determinadas características, possibilitando sua constituição como um campo de conhecimento em que verdades são produzidas por sujeitos autorizados. Nessa produção legítima e, portanto, verdadeira de ciência, o predomínio é daquilo que se convencionou como masculino. A prática científica e sua racionalidade moderna fincaram suas bases no androcêntrismo[4].

[4] Ao utilizar esse termo não quero restringir sua compreensão como somente ligada ao patriarcalismo. Pois, acredito que o termo não se refere apenas ao privilégio dos homens, mas também a maneira pela qual as experiências masculinas são consideradas como iguais as experiências de todos os humanos e tidas como

Percebemos esse processo de generificação da ciência desde a própria classificação das ciências, ao distinguir as ciências naturais como *hard*, e as ciências humanas como *soft*. Nesse sentido, as ciências *hard* seriam inadequadas para o *dito* feminino.

Como destaca Henning e Chassot (2010), essa classificação das ciências em *hard* ou *soft* é baseada no critério de que, todas as ciências que não assumem em sua base, a observação, a experiência, a exatidão, a quantificação e a neutralidade, possuem um estatuto de menos científico, e por isso se constituem como *soft* – moles. Nesse sentido, entendemos que os discursos produzidos acerca da sustentação e da dureza das Ciências Naturais, é então, "uma verdade desse mundo" (FOUCAULT, 1990, p. 12). Esse discurso, produzido como verdade, acaba reforçando o processo de generificação da prática de algumas ciências, e por isso, pode e deve ser questionado.

> A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua "política geral" de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sancionam uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 1990, p. 12) [grifo do autor].

Esse discurso científico "legítimo", característico dessas ciências – ditas *hard*, produz efeitos de poder e verdade. Nesse sentido, é importante compreender como esses efeitos do discurso são direcionados a priorizar uma única forma de operar com essa ciência. Afinal, há um constante cerceamento em torno do gênero permitido na produção do conhecimento científico, fazendo das ciências *hards*, uma ciência estritamente masculina.

A história das ciências, também é fruto de um processo de generificação. Ela pode ser vista como seletiva e classificatória, pois os fatos contados ou não, são produzidos pelo seu narrador. O resultante desse processo é um discurso que classifica, seleciona e normaliza a história, dando voz a alguns fatos e silenciando outros. A história das ciências é, enfim, uma luta pela verdade, uma narrativa que conta acontecimentos, fatos, tramas marcadas e selecionadas pela ótica do seu produtor (HENNING, 2008). Nesse sentido, na maioria dessas

universal. A tendência quase universal de se reduzir a raça humana ao termo "o homem" é um exemplo excludente que ilustra um comportamento androcêntrico.

histórias contadas por muitos e muitas, as cientistas inexistem, ou se existem desempenham papéis, na maioria das vezes, coadjuvantes.

Até o início do século XIX, o processo de fabricação dos discursos a cerca da ciência, possuíam em sua base formulações que iam para "além do bem e do mal". A crise moral que pairava sobre a Europa desde a Reforma, resultou na crise do poder religioso. Essa crise só poderia ser solucionada com a adoção de uma nova religião, que nos devolvesse as certezas sobre o mundo. Nesse sentido houve uma substituição de um poder *divino*, por um poder *científico* (SANTOS, 2000). A ciência obteve então, o mesmo dogma religioso. Percebemos assim, que o grande papel de fornecedor de verdades sempre necessitou estar preenchido, seja pela religião ou pela filosofia, ou até mesmo, como atualmente percebemos, pela ciência. (HENNING; CHASSOT, 2010).

A tentativa de estabelecimento de uma verdade universal para as ciências é visível até na atualidade, mesmo frente a inúmeras rachaduras que inauguraram, em meados do século XX, um questionamento a respeito do paradigma científico moderno, essa busca pela verdade universal ainda é um discurso muito forte e presente no meio científico.

Os estudos feministas e de gênero foram precursores de muitas mudanças nas investigações científicas, questionando os principais elementos da base da racionalidade científica moderna, como o objetivismo, neutralidade e universalismo da ciência. Questionou também, os métodos investigativos que eram empregados na produção de conhecimento.

Ao questionarmos as grandes metanarrativas modernas que se fundaram no Iluminismo, passamos a perceber alguns deslocamentos, como por exemplo, o movimento do problema a ser investigado. Quando colocamos em xeque esses grandes mitos modernos para a prática da ciência, passamos a não buscar mais as bases sólidas e racionais para um conhecimento científico seguro, mas passamos a analisar como se pratica a ciência e quais as relações entre essa prática e o mundo. Essa nova possibilidade de se pensar a ciência surgiu de reflexões sobre a prática científica, feitas pelo movimento feminista, e também pelos própri@s cientistas.

É justamente nessa direção que almejamos caminhar. Pensando a ciência como uma invenção, permeada por relações de poder. Considerando que as questões de gênero estão totalmente imbricadas nesse processo inventivo.

Nesse sentido, muitos discursos afirmam que a igualdade entre os gêneros já foi alcançada. Esse discurso tem como base principal, dados que afirmam que em determinadas áreas, já ocorre um equilíbrio entre o acesso de homens e mulheres, como na área da química. Porém será que realmente a busca é pela igualdade? Ou ainda, qual o sentido dado a essa discurso de igualdade? Essas e tantas outras questões foram feitas dentro do próprio movimento feminista e de gênero durante décadas.

Percebemos hoje que esse aparente equilíbrio é completamente desestabilizado ao se analisar sobre uma perspectiva das relações de poder que se processam nesses espaços, pois em alguns casos, o feminino é maioria somente em atividades de menor prestígio ou consideradas sem relevância para a comunidade científica. Nos postos mais elevados, e conseqüentemente, de maior reconhecimento profissional e social, elas não têm uma representatividade significativa, como é o caso de cargos de direção de instituições ou departamentos, coordenação de projetos de pesquisa, bolsas de produtividade ou chefias de laboratórios de pesquisa. A sutileza desse processo de assimetria de poder é tamanha que, muitas vezes, acreditamos que ela não ocorra.

Segundo uma análise sobre a ótica das relações de poder estabelecidas entre os gêneros nas áreas das ciências duras, Maria Garcia e Eulália Sedeño (2006) ao analisarem a participação das mulheres nas ciências afirmam que a pesquisa científica conta com apenas 30% de pesquisadoras. Já em altos postos, estima-se que esteja em torno de 5 a 10%. Esta taxa é ainda menor nas áreas consideradas masculinas, ou seja, nas áreas das ciências tidas como exatas, ou, retomando o conceito utilizado anteriormente, as ciências *hard*. Sendo assim, acredito na importância de um questionamento sobre os discursos que circulam e concretizam esse universo das ciências.

Concordando com Lima (2008), é de extrema importância abrir espaço para a suspeita de um feminino conjugado no passivo, do feminino como objeto, do feminino citado precedido de palavras como – *apesar*. Cabe a nós compreender que somos constituídos(as) no e pelo discurso.

Quando essa relação assimétrica de poder se inverte, ou seja, quando o feminino consegue ocupar algumas posições de reconhecido valor pela comunidade científica, há inúmeras discussões. Femenías (2006), por exemplo, ao comentar as idéias de Judith Butler, afirma que a anatomia não limita mais o gênero. Portanto, o gênero não está estritamente ligado aos aspectos biológicos, uma vez que, ele é construído socialmente. Assim, as

mulheres que muitas vezes ocupam esses cargos de poder, buscam características tidas como masculinas nos modos de agir e vestir, em busca de legitimidade nos trabalhos desenvolvidos. É importante compreendermos quais os mecanismos e discursos que estão imbricados nessas relações de poder, que permitem que somente o conjugado exclusivamente no masculino, seja o produtor de conhecimento.

A não problematização a respeito desses discursos e mecanismos que nos atravessam e nos constituem, têm reforçado a adoção de uma identidade referência na prática das ciências exatas, ou *hard*. Esse processo faz com que essa identidade – de cientista – se feche em torno algumas características. A autoridade científica, torna-se sinônimo de sisudez, firmeza de gestos e palavras, tenacidade, confiabilidade, entre outras, que culturalmente são atribuídas aos homens. Destaco que essa identidade fixa do cientista, dotado dessas características, é uma invenção moderna.

Ao utilizar os questionamentos à ciência realizados pelos estudos feministas e de gênero, passo a entender @ cientista como aquel@ que pratica sua ciência intencionalmente, de forma política e repleta de interferências sobre seu objeto. No meu entendimento, esses pressupostos modernos para a prática da ciência não são possíveis de ser alcançados. Portanto, não importa o gênero em questão, ou seja, independente de se tratar de *o cientista*, ou *a cientista*, o suposto conhecimento verdadeiro que a ciência traria é também uma invenção moderna.

Schiebinger (2001) faz uma interessante argumentação que vai da história das mulheres nas ciências, passando por aspectos de gênero que atravessam a cultura científica até uma discussão sobre os padrões de gênero que perpassam o conhecimento científico que se tem produzido. A discussão trazida por ela afirma que o pensamento feminista desenvolveu novas teorias, propôs novas perguntas e com isso, abriu novos campos de investigação em inúmeras áreas do conhecimento científico. Sabemos que sua análise se baseia no contexto estadunidense, mas muito tem a contribuir as análises realizadas em outros lugares, onde muitas vezes, a discussão é inicial, como no Brasil.

Sandra Harding (1996) salienta esse modelo hegemônico de ciência, marcadamente androcêntrico nos procedimentos investigativos é reproduzido na academia. Nos cursos de graduação, onde nos formamos cientistas, saímos tod@s impregnados de valores falocêntricos.

A ciência moderna lança mão da dicotomia corpo e mente que além de operar na cultura científica também está intimamente relacionada com as representações sociais, sendo o corpo associado ao feminino e da mente ao masculino. Sendo assim, tanto o corpo quanto o feminino são desvalorizados e, muitas vezes, temidos nas práticas das ciências. A análise sobre a inclusão, atuação e ascensão das mulheres na carreira científica implica em um questionamento sobre a cultura hegemônica das ciências. Trata-se de compreender que a ciência é centrada em valores masculinos.

É necessário questionar os fundamentos da ciência hegemônica: sua racionalidade, sua neutralidade, sua objetividade e sua universalidade, que têm demarcado ao longo da história o território do pensamento e da prática científica.

A neutralidade científica, que pode ser compreendida como afastamento total do sujeito de sua realidade objetiva, é uma das características marcantes da ciência. Para os defensores da ciência tradicional, a realidade se impõe objetivamente. A questão da objetividade está fincada no cartesianismo e no positivismo e favorece a crença nesse distanciamento entre o observado e o observador. O observador, nesse caso, o cientista seria o que detém maior poder, pois estaria munido de saber.

Outro conceito importante para os pilares da ciência moderna é o de objetividade. O modelo ideal de cientista é aquele que incorpora uma total isenção e o mais absoluto desinteresse na sua prática investigativa. Isso implica no pressuposto de que existe um método científico universal e que, quando utilizado resultará em dados objetivos e confiáveis. A subjetividade estaria a serviço da não confiabilidade científica.

Ao pressupor um método, a ciência moderna também pressupõe uma verdade, que é universal. Sua validade e sua verificabilidade podem ser provadas em diferentes contextos. A execução fiel do método garantiria ao cientista resultados sem enganos.

Nesse sentido, há uma ligação direta entre o objetivo – masculino e o subjetivo – feminino. Culturalmente convencionou-se que a mulher seria a portadora de características como a sensibilidade e a intuição, não podendo, portanto, praticar a ciência.

Contrariamente ao modelo racional e impessoal de fazer ciência, as pesquisas de gênero são vistas, como assinala Rocha-Coutinho (2006), ligadas diretamente ao contexto, a experiência e ao envolvimento pessoal da pesquisadora ou do pesquisador. Esse estilo, para

não dizer método, de pesquisa tem entrelaçado na sua prática o ponto de vista social e relacional, envolvendo várias metodologias.

Além do movimento feminista e de gênero, outros questionamentos foram propostos ao modelo universalista de fazer ciência, principalmente os trabalhos desenvolvidos na conhecida Escola de Frankfurt.

Além da tradição hermenêutica, com os trabalhos de Max Weber, a Escola de Frankfurt estava preocupada em detectar, expor e desvelar as ideologias que compunham a sociedade, uma vez que, são eram essas ideologias que eram responsáveis pela exclusão de alguns e algumas ao acesso ao conhecimento. A idéia positivista de que existiria um conhecimento objetivo e neutro também foi questionada. Com isso, foi possível pensar que o todo conhecimento é socialmente produzido.

As pesquisas na área do gênero são caracterizadas por sua dimensão mais interpretativa. Diferentemente da tradição hermenêutica de Max Weber, "ela tenta transcender as preocupações com os pré-julgamentos pessoais", como salienta Rocha-Coutinho (2006, p.67).

Cabe lembrar que quando me refiro a crítica feminista não faço menção a uma única corrente do pensamento feminista. A crítica feminista compreende um bloco heterogêneo de correntes feministas que buscam explicar porque as mulheres estiveram/estão subjugadas em vários contextos, inclusive, na produção científica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao desenvolver esse trabalho buscamos um lugar onde haja oportunidade de questionar as metanarrativas fincadas no Iluminismo, os referenciais universais, as transcendências, a legitimidade de conceitos, os dogmas. Busco um lugar, onde seja possível usar outros óculos, trazendo outras perspectivas para se pensar os fundamentos básicos que vinham sendo aceitos como incondicionais e últimos. Um lugar onde certezas são desestabilizadas e a verdade passe a não ser vista como algo a ser alcançado.

Talvez esse lugar ainda não exista, e essa nova postura que busco seja apenas um "sintoma", como salienta Latour (2000). Podemos estar vivendo numa espécie de "sintoma

pós-moderno", que faz com que ainda partilhemos das metanarrativas modernas. Mas mesmo sendo apenas um sintoma, produz efeitos. E esses efeitos, refletem no entendimento acerca do conhecimento científico. Por isso, torna-se necessário darmos as costas a essas metanarrativas, na tentativa de entender como esses discursos vêm nos produzindo.

A crítica feminista, baseada no questionamento das formas e das expressões que estão presentes na racionalidade científica predominante, de um conhecimento totalizante e universalista, de um ideal de objetividade e de uma neutralidade científica, possibilitou as primeiras desestabilizações aos pilares da ciência moderna. Afinal, o conhecimento científico é parte de uma condição cultural, que é constantemente movimentada por interferências pessoais.

Foi também, a partir da crítica feminista que se pode estender o questionamento a maneira tradicional de fazer pesquisa. A introdução desses olhares díspares sobre a produção de conhecimento científico tornaram possíveis outros modos de pensar, desconstruindo categorias meramente essencialistas, que afirmam que somente o masculino é capaz de fazer ciência.

Por tudo isso, se faz necessária essa articulação entre a crítica feminista e a ciência. É justamente ao questionar essas bases da ciência moderna, que o gênero traz uma nova possibilidade de se pensar a ciência e sua prática.

REFERÊNCIAS

BANDEIRA, Lourdes. A contribuição da crítica feminista à ciência. **Revista de Estudos Feministas**, n.16, vol.1, jan/abr, p. 207-230, Florianópolis, 2008.

FEMENÍAS, Maria L. Pós-feminismo através de Judith Butler. **Revista de Estudos Feministas**, n. 14, vol. 2, maio/ago, p.549-571, Florianópolis, 2006.

FOUCAULT, Michel. Verdade e Poder. In.: _____. **Microfísica do poder.** 9ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

GARCIA, Marta I. G.; SEDEÑO, Eulália P. Gênero Tecnologia e Gênero. In: SANTOS, Lucy W. et al. **Ciência, Tecnologia e Gênero:** Desvelando o feminino na construção do conhecimento. Londrina, p. 33-72, 2006.

HARDING, Sandra. **Ciência y feminismo**, Barcelona: Morata, 1996.

HENNING, Paula. **Efeitos de sentido em discursos educacionais contemporâneos:** produção de saber e moral nas ciências humanas. 2008. 282f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.

HENNING, Paula Corrêa ; CHASSOT, Attico Inácio . Por uma ciência do riso e da sabedoria. **Revista Espaço Acadêmico** *(UEM)*, v. 1, p. 44-50, 2010.

LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos.** São Paulo: Editora 34, 2000.

LIMA, Betina S.**Teto de Vidro ou Labirinto de Cristal?** As Margens Femininas das Ciências. 2008. 133f. Dissertação (Mestrado em História)-Universidade de Brasília, Brasília.

ROCHA-COUTINHO, Maria L. A narrativa oral, a análise do discurso e os estudos de gênero. **Revista de Estudos de Psicologia**, n. 11, vol. 1, p.65-69, 2006.

SANTOS, B. de. S. **A crítica da razão indolente:** contra o desperdício da experiência. 2.ed. – São Paulo: Cortez, 2000.

SCHIEBINGER, Londa. **O feminismo mudou a ciência?** São Paulo: EDUSC, 2001.

RELAÇÕES AFETIVAS, SEXUALIDADE E PREVENÇÃO AS DSTS/AIDS E GRAVIDEZ PRECOCE DE ADOLESCENTES

DALLO, Luana
Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Marília-SP, Brasil.
MARTINS, Raul Aragão
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita, São José do Rio Preto-SP, Brasil.

Eixo temático: Gênero e sexualidade nas práticas escolares

Resumo: O comportamento sexual dos jovens é de interesse para as políticas públicas governamentais devido ao grande índice de gravidez na adolescência e das doenças sexualmente transmissíveis. Este trabalho tem como objetivo discutir as formas de relacionamento na adolescência, as relações sexuais, o uso de preservativos e as implicações quanto ao gênero, e os programas de prevenção nas escolas. Com base na literatura (Oliveira, Gomes, Marques, 2007), os adolescentes podem se relacionar de três formas: pegar, ficar, namorar. O último é a modalidade que por muito tempo existiu, mas também sofreu transformações históricas, passando de etapa preparatória para a conjugalidade, de décadas atrás, para experimentação afetiva sexual. Adolescentes estão tendo relações sexuais cada vez mais cedo e muitas vezes, sem o uso de preservativo. Uma das explicações para este fato é a desigualdade entre os gêneros, que dificulta a negociação, pois as moças precisam ainda representar uma imagem de passividade e ingenuidade na relação, prejudicando que elas façam o pedido do uso do preservativo. Políticas que estimulam a abstinência sexual dos jovens têm sido relatadas como ineficaz, ao invés disso, é importante oferecer condições necessárias à prática da sexualidade via métodos contraceptivos e a proteção as DSTs. È necessário acesso fácil dos adolescentes ao uso dos preservativos, principalmente nos programas de prevenção. A Educação sexual não deve ser direcionada exclusivamente, de uma forma unilateral e autoritária, as questões biológicas como o aparelho reprodutor e métodos disponíveis de prevenção. Mas sobretudo, a respeito do convívio e da diversidade, desnaturazando os estereótipos de gênero, conhecendo seu corpo biológico subscrito num contexto social.

Palavras- chaves: adolescentes, sexualidade, prevenção.

Abstract: The young's sexual behavior is concern to governmental policies face the big index of teenage pregnancy and sexually transmitted diseases. This work has as objective debate the ways of relationship on the adolescence, the sexual intercourse, the use of condoms, the implications for the gender and the programs of prevention in the schools. Based on literature (Oliveira Gomes, Marques, 2007), the adolescents can relate on three ways: "catch"," stay" and date. The last one is the modality that has been existed so far, but also suffered historical changes, from the preparatory stage to marital, of decades ago, to affective sexual experimentation. Adolescents have been having intercourse more and more earlier and many times, without the use of condoms. One of the explanations for this fact is the inequality between the genders, which makes the negotiation difficult, because the girls still need to represent an image of passivity and naivety on the relation, what doesn't allow them to ask for the use of condoms. Policies which stimulate sexual abstinence of the young people are

reported as ineffective, instead of it, offering necessary conditions for the practice of sexuality by way of contraceptive methods and protection from the STDs is more important. An easy access to the use of condoms by the adolescents is necessary, mainly in the prevention's programs. The sexual education shouldn't be exclusively directed in a unilateral and authoritarian way, to biological questions as the reproductive system and available prevention methods. But first of all related to the fact of living together and the diversity it's crucial to denaturalize the stereotypes of gender, knowing the biological body subscripted in a social context.

Key – words: adolescent's sexuality, prevention.

À sexualidade do adolescente atual, encontra-se, na maioria das vezes, referencias a uma vida sexual e afetiva desregrada, predominando relacionamentos efêmeros, ou seja, sem vínculos e compromissos. Estes estereótipos vêm sendo desconstruídos a partir de estudos sistemáticos da conduta sexual do jovem brasileiro, como o realizado por Heilborn e colegas (2006), que investigaram esta conduta em três capitais brasileiras (Porto Alegre, Rio de Janeiro e Salvador). Os resultados deste estudo evidenciam diversos modelos de trajetórias juvenis, dependendo das diferenças de gênero, de pertencimento social e especificidades regionais.

Segundo Oliveira, Gomes e Marques (2007) são diversas as formas de relacionamentos vivenciados pelos adolescentes, podendo ser classificados num continuum da liberdade absoluta a responsabilidade formalizada. Num dos extremos, a que está a liberdade completa, é designado pelos adolescentes como pegar e o da responsabilidade formalizada é o namorar. Entre estes dois conceitos, aparece o de ficar, que comporta em si, uma liberdade e uma responsabilidade relativa.

Para Heiborn (2006), o namoro é entendido como uma relação de exclusividade entre dois parceiros e é objeto de comunicação para amigos e familiares. No entanto, esta forma de engajamento apresenta transformações históricas. Há algumas décadas atrás, o namoro podia permanecer casto por bastante tempo, ou seja, o homem estabelecia a relação para depois solicitar favores que a mulher somente poderia conceder progressivamente. Os contatos temporais aos poucos se tornavam mais íntimos e variados. Na versão tradicional do namoro, a penetração vaginal permanecia proibida a fim de preservar a virgindade.

Em relação a isso, pode-se dizer que houve modificações no Brasil, para os jovens atuais, o namoro não perdeu o significado de compromisso entre duas pessoas apaixonadas. Entretanto, o namoro deixou de ser uma etapa preparatória para a conjugalidade e passou a ser como uma etapa de experimentação afetiva e sexual para os jovens. Uma das questões que

pode exemplificar esta mudança é a queda da idade das mulheres na primeira relação sexual (por volta de dois anos em duas décadas).

Estudos vêm apontando, que na adolescência as relações sexuais tem iniciado mais cedo (BESERRA et al, 2008; TAQUETTE, VILHENA, CAMPOS DE PAULA, 2004), no entanto, segundo o Ministério da Saúde (1997), os mais baixos índices de uso de preservativo encontra-se entre 15 e 19 anos, e entre os 190.949 casos de Aids no Brasil, no período de 1980 a 2000, 4.572 ocorreram na faixa etária entre os 10 e 19 anos (AGLETON, 2000). Ou seja, as relações sexuais estão ocorrendo mais cedo entre os adolescentes, porém, são poucos os que usam preservativo.

Na busca de compreender o que dificulta a prevenção as DSTs e a gravidez precoce, alguns pesquisadores (TAQUETTE, VILHENA, CAMPOS DE PAULA, 2004, GIFFIN, 2002) destacam as diferenças de gênero. Num sentido literal, gênero refere-se à organização social da relação entre os sexos, é uma maneira de indicar as "construções sociais": a criação social das idéias sobre os papeis próprios aos homens e as mulheres, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado (SCOTT, 1995). O conceito privilegia o exame dos processos de construção das distinções – biológicas, comportamentais ou psíquicas percebidas entre homens e mulheres (MEYER, 2003).

Em relação ao uso de preservativos por jovens as pesquisas (VIERIA, PAIVA, SHERLOCK, 2001; TAQUETTE, VILHENA, CAMPOS DE PAULA, 2004, BESERRA et al, 2008) destacam que a relação assimétrica entre as moças e os rapazes, dificulta a negociação do uso de preservativo. O uso da camisinha ou a solicitação ao parceiro para usá-la pode provocar situação de constrangimento na relação afetiva, podendo gerar desconfiança e o medo da perda do parceiro (VIERIA, PAIVA, SHERLOCK, 2001).

Enquanto que o modelo de masculinidade hegemônica se compõe de imagens fortemente valorizadas, com o machão, ou de imagens estigmatizadas, como o homossexual passivo ou efeminado. Da mesma forma, as moças devem administrar os avanços masculinos se quiserem conservar uma reputação de moça de família ou de mulher honesta (HEILBORN, 2006).

E mesmo a perda da virgindade não sendo mais um atributo passível de estigmatização para as moças, ainda existe uma certa exigência de virgindade moral, que se apresente de uma forma passiva e ingênua em matéria sexual, o que torna difícil abordar questões da sexualidade ou de contracepção com o parceiro (BOZON et al, 2003, apud HEILBORN, 2006).

Entender de que forma os adolescentes desenvolvem o comportamento sexual de uma forma ampla, contemplando o pertencimento social dos indivíduos, sua visão de mundo, os padrões de gênero e o campo de possibilidades (profissionais, escolares ou afetivos) favorecem o desenvolvimento de aportes para as políticas públicas e a prevenção.

Uma das questões importantes a serem consideradas é referente a ineficácia do controle da sexualidade adolescente, pois políticas voltadas para um modelo de regulação da vida sexual estão na contra-mão da tendência generalizada do mundo ocidental. Assegurar as condições necessárias à prática da sexualidade mediante a oferta de contraceptivos e a proteção às DSTs pode ser considerado melhor e mais realista do que ater-se a idéia da abstinência, buscando retardar o inicio da vida sexual dos jovens. Sendo indispensável, reconhecer a existência e possibilitar o exercício da sexualidade feminina juvenil (HEILBORN et al, 2006).

Esta tentativa de controlar o comportamento sexual do adolescente dificulta o acesso do adolescente ao uso do preservativo. Pois a escola ou a família notando que o adolescente possui o preservativo, também passam a ter o conhecimento que o adolescente tem a expectativa ou já possui vida sexual ativa.

Por isso, é necessário facilitar o acesso ao preservativo, baixando o custo, disponibiliza-los nos programas, como também, ajudando-os a superar obstáculos sociais, culturais, pessoais e de negociação do uso de camisinha (BESERRA et al, 2008)

Os programas de educação sexual, os quais são centrados em torno da idéia de aprendizado como simples aquisição de informação, numa linguagem unidirecional, dogmática e autoritária não são capazes de dar conta de fatores tais como classe social e gênero, que constrangem o comportamento dos indivíduos (AYRES, 2002; HEILBORN et al, 2006). Já se sabe que informação não implica, mudança de comportamento (HEILBORN et al, 2006; CAMARGO, BOTELHO, 2007).

A educação sexual não deve se limitar também a fornecer informações sobre o aparelho reprodutor e/ou sobre métodos disponíveis de prevenção às DSTs e à gravidez. Ampliar a visão de crianças e adolescentes de uma sexualidade mais múltipla e possível passa a desconstruir a idéia de uma norma social atrelada a uma vida reprodutiva (FURLANI, 2003).

Ela deve, acima de tudo, dirigir-se a formação dos jovens para o relacionamento entre homens e mulheres e para o convívio com a diversidade, seja de raça, cultura ou orientação sexual. E isto ressalta a importância da qualificação dos educadores no sentido de serem

capazes de abordar o tema desnaturalizando os estereótipos de gênero (PAIVA, AYRES, FRANÇA, 2004).

Referências

AGLETTON, P. Conferencia sobre o estado da arte dos programas de prevenção à Aids no Brasil. In: Ministério da Saúde. *Boletim Epidemiológico Aids.* Semana Epidemiológica, 2000.

AYRES,J.R.C.M. Práticas educativas e prevenção de HIV: AIDS: lições aprendidas e desafios atuais. *Interface – Comunicação, saúde e educação.* 6 (11): 11-24. 2002. Disponível em: http://www.interface.org.br/revista11/ensaio1.pdf. Acesso em: 11/06/2010.

BESERRA, E.P. et al. Adolescência e Vulnerabilidade às doenças sexualmente transmissíveis: uma pesquisa documental**.** *DST – Jornal Brasileiro de Doenças Sexuamente transmissíveis***.** 20 (1).32-35. 2008. Disponível em: http://www.dst.uff.br//revista20-1-2008/5.pdf. Acesso em: 09 de Nov de 2010.

CAMARGO, B.V.; BOTELHO, L.J. Aids, sexualidade e atitudes de adolescentes sobre proteção contra o HIV. Revista de Saúde Pública. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S003489102007000100009&script=sci_arttext&tlng=e!n. Acesso em: 22 de out de 2009.

FURLANI, J. Educação sexual: possibilidades didáticas. In: LOURO, G.L.; NECKEL, J.; GOELLER,S.V (orgs). *Corpo, gênero e sexualidade: Um debate contemporâneo na educação.* Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

GIFFIN, Karen. Pobreza, desigualdade e eqüidade em saúde: considerações a partir de uma perspectiva de gênero transversal. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 18 (Suplemento):103-112. 2002. Disponível em: http://www.bvsde.paho.org/bvsacd/cd26/fulltexts/0269.pdf. Acesso em: 10 de Mar de 2010.

HEILBORN, M. L. et al. Sexualidade Juvenil: Aportes para as políticas públicas. In: HEILBORN, M. L.; AQUINO, E. M. L.; BOZON, M., KNAUTH, D. R. (Orgs.) *O aprendizado da sexualidade.* Rio de Janeiro: Garamond e Fiocruz, 2006. p. 65-83.

HEILBORN, M.L. Experiência da sexualidade, reprodução e trajetórias biográficas juvenis. . In: HEILBORN, M. L.; AQUINO, E. M. L.; BOZON, M., KNAUTH, D. R. (Orgs.) *O aprendizado da sexualidade.* Rio de Janeiro: Garamond e Fiocruz. 2006. p. 31-45.

MEYER, D. E. *Gênero e educação:* teoria e política. In: LOURO, G.; NECKEL, J. F.; GOELLNER, S. *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo*. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 9-27.

OLIVEIRA, D.C.; GOMES, A.M.T.; MARQUES, S.C. "Pegar", "ficar" e "namorar": representações sociais de relacionamentos entre adolescentes. *Revista Brasileira de Enfermagem*. 60(5): 497-502. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/reben/v60n5/v60n5a03.pdf. Acesso em: 21 de jun de 2009.

PAIVA, V.; AYRES,J.R.; FRANÇA JR, I. Expading the flexibility of normative patterns in youth sexuality and prevention programs. *Sexuality research & social policy. Journal of NCRC,* 1(1). 2004. Disponível em: Acesso em:

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil para analise histórica. *Educação e realidade*. 16: 5-22. 1994. Disponível em: http://sistema.clam.org.br/biblioteca/files/Genero%20-%20Joan%20Scott%5B1%5D.pdf. Acesso em: 10 de set de 2009.

TAQUETTE, S.R.; VILHENA, M.M.; CAMPOS DE PAULA, M.C. Doenças sexualmente transmissíveis e gênero: um estudo transversal com adolescentes no Rio de Janeiro. *Caderno de Saúde Pública*. 20(1). 282-290. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/csp/v20n1/46.pdf. Acesso em: 22 de out de 2009.

VIEIRA, N. F. C.; PAIVA, T. C. H.; SHERLOCK, M. S. M. Sexualidade, dst/aids e adolescência: não quero falar, tenho vergonha. *DST – Jornal Brasileiro de Doenças Sexualmente Transmissíveis.* 13(4):46-51, 2001. Disponível em: http://www.dst.uff.br//revista13-4-2001/c5.pdf. Acesso em: 12 de jan de 2009.

REPENSANDO AS PRÁTICAS ESCOLARES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ENFOQUE NAS RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE

ABOUD, Sérgio[1]

Eixo Temático: Gênero e sexualidade nas práticas escolares

Resumo: Neste trabalho estaremos apresentando uma reflexão acerca da importância da discussão sobre gênero e sexualidade ser parte da formação de professores, no caso deste trabalho professores de Educação Física. Estamos partindo de um Projeto de Extensão desenvolvido em uma Escola Pública no município de Niterói, onde pudemos perceber que as atitudes e ações dos adolescentes ligadas as questões de gênero e sexualidade eram associadas a indisciplina e desordem pelos professores da área de Educação Física, o que nos fez refletir, sobre a formação destes profissionais e também na formação continuada pensando na contribuição na formação docente e na construção de uma sociedade mais equânime.

Palavras- Chave: relações de gênero, cotidiano escolar, formação de professores

Abstract: In this paper we are presenting a reflection on the importance of the discussion on gender and sexuality to be part of teacher training, in the case of this study physical education teachers. We are assuming a Extension Project developed in a Public School in Niterói, where we realize the actions and attitudes of adolescents related to gender issues and sexuality were associated with indiscipline and disorder by the teachers of Physical Education, which made us reflect on the professional training and also in continuing education in thinking in teacher training and assistance in building a more equitable society.

Introdução

Uma versão inicial deste trabalho foi apresentada no III Congresso Sudeste do CBCE, em Niterói, RJ, no ano de 2010. Como estávamos em fase de conclusão de algumas questões, agora apresentamos a versão final do mesmo.

As questões envolvidas com o debate que propomos para a abordagem do tema estão relacionadas com a discussão sobre cultura e preconceito, práticas educativas e produção de identidades sexuais e de gênero nos processos de escolarização, tendo como espaço propiciador as aulas de Educação Física. Essa discussão, por sua vez, está fortemente ligada a questões que perpassam a vida humana, indicando inquietudes acerca das possibilidades passíveis de levar os seres a continuarem em suas lutas "pelo controle de seus direitos individuais e coletivos" (BAUMAN, 2003, p.8/9). O princípio de tudo, portanto, é a necessidade de pensarmos sobre as dificuldades que temos em discutir práticas que possam

[1] Professor, Instituto de Educação Física, Universidade Federal Fluminense.

estar em conformidade com uma idéia de educação física escolar que permita contribuir para a construção social de formas de vida melhores, mais justas e equânimes.

O estudo das práticas e significações atribuídas, pelos professores, ao gênero e à sexualidade, permite identificar como, nas relações interpessoais da vida habitual, o que é aparentemente banal e rotineiro, que já não nos causa nenhum estranhamento ou indignação, se expressam e se instituem os significados para os valores e preconceitos que sustentam os mecanismos de produção das diversas formas de exclusão e de desigualdades sociais, na e pela escola (LOURO, 1999). Pressupomos, portanto, que em todas as dimensões e lugares da vida social cotidiana se fazem presentes relações de poder forjadas no confronto entre sujeitos com desejos, valores, idéias, interesses e necessidades que se opõem e se antagonizam, numa relação que é sempre conflituosa, contraditória e em movimento. Nesse processo de lutas, opõem-se práticas e simbolismos que se fazem e refazem a cada nova experiência, mediadas que são por nossas vivências particulares e coletivas, no interior das quais se produzem as nossas representações e valores sobre classe, etnia, gênero, geração e sexualidade..

Para indicar, de modo mais objetivo, o modo como tais fenômenos se manifestam nas relações no cotidiano da vida escolar, vamos nos referir às observações e análises resultantes da vivência de uma das ações do Projeto de Extensão do Departamento de Educação Física da Universidade Federal Fluminense: Juventude e Homoafetividade: Direitos Sexuais são Direitos Humanos.

Para iniciarmos consideramos importante tecer algumas questões sobre gênero.

Gênero, Sexo e Sexualidade: Construindo Identidades de Gênero e Identidades Sexuais.

Sabemos que existe na sociedade uma clara distinção entre ser homem e ser mulher, pois desde o momento que se nasce, ou se descobre o sexo biológico do bebê, já se criam expectativas acerca daquela criança. Mas o porquê desta distinção? Ou melhor, onde esta fundamentada esta distinção entre ser homem e ser mulher na sociedade?

Ser homem ou ser mulher vai além do sexo biológico, ou seja, além dos órgãos genitais com os quais nascemos. Podemos dizer que através do sexo biológico pode-se nascer macho ou fêmea[2] e nos é atribuído um papel que será determinado pelas funções socialmente construídas como masculinas e femininas, neste processo a família e a escola têm forte contribuição. Quanto ao gênero trabalhamos com a teoria de que é construído socialmente através das relações que vamos estabelecendo na sociedade e que nos são passadas através de

[2] Neste momento estamos considerando a concepção da construção da história das ciências como cultural, segundo vai nos apontar Boaventura de Souza Santos.

uma determinada cultura, em um determinado tempo e em determinado espaço, podendo nos levar a reprodução dos papéis heteronormativos ou não (FOUCALT, 1998).

Durante séculos esta relação de diferença entre homens e mulheres (constituída e construída socialmente, que podemos chamar de gênero), foi pautada nas características sexuais dos indivíduos, ou seja, usava-se de características biológicas para dar corpo a uma prática social.

Segundo Louro:

> O argumento de que homens e mulheres são biologicamente distintos e que a relação entre ambos decorre dessa situação, que é complementar e na qual cada um deve desempenhar um papel determinado secularmente, acaba por ter o caráter de argumento final, irrecorrível. Seja no âmbito do senso comum, seja revestido por uma linguagem "científica", a distinção biológica, ou melhor, a distinção sexual, serve para compreender – e justificar – a desigualdade social (Louro, 1999, p. 20/21)

Contudo é necessário ressaltar que até mesmo essas questões de cunho sexual, vão além do caráter biológico. Não são apenas as características sexuais que irão determinar o que é masculino e feminino, mas sim as representações que essas características irão assumir na sociedade em um determinado momento histórico. Sendo assim é fundamental ir além do discurso do sexo (aqui trabalho enquanto sexo biológico), que acaba por justificar as desigualdades sociais entre homens e mulheres; é preciso compreender o sexo enquanto uma categoria, que assim como o gênero vai sofrendo alterações e transformações de acordo com aquilo que socialmente vai sendo incorporado.

Especificamente nas sociedades capitalistas, é a partir da constante busca de se distinguir biologicamente homens e mulheres que as relações entre estes vão sendo pautadas. Primeiramente em uma relação histórica de desigualdade, que em muitos casos persiste até hoje, onde o homem aparece enquanto figura dominadora da mulher, então tida como figura dominada (BOURDIEU, 1998). Pautada na então "distinção sexual", ainda que esta também seja produzida socialmente, a relação de desigualdade fez com que os homens pudessem assumir os espaços relacionados a esfera pública, como por exemplo, propriedade da terra, as fábricas, o mundo do trabalho; e a mulher relacionados a esfera privada; o lar, o mundo doméstico, a educação dos filhos. Sendo a mulher inferiorizada em relação ao homem, que

cada vez mais se tornava não apenas senhor da terra e dos filhos, mas senhor e dono daquela mulher e seu futuro.

Entretanto, é importante salientar que a distinção sexual na sociedade não vem apenas caracterizar o que é papel de homem ou papel de mulher, esta distinção nos remete a algo maior que seria entender o gênero enquanto parte constituinte da identidade nos indivíduos. Com isso aprofundando as múltiplas faces que esta discussão pode assumir, como por exemplo, as diversas formas de masculinidade e feminilidade, pois as relações de gênero vão além da definição de padrões de comportamento para homens e mulheres, pois acabam também por interferir na subjetividade destes indivíduos. O gênero, portanto não é uma categoria alheia ao indivíduo, mas que faz parte deste, pois segundo Louro (1994) a partir do momento que se afirma que o gênero institui a identidade, pode-se dizer que "o gênero faz parte do sujeito, constituindo-o" e não apenas definindo papéis, pois seria, nas palavras da autora, generificar os diferentes espaços e práticas sociais.

Outro conceito bastante presente na discussão de gênero é o de sexualidade. No contexto social mais amplo ambos aparecem fortemente articulados, muita vezes se confundindo. O importante na discussão seria ressaltar que assim como o gênero é socialmente construído, a sexualidade também. Focault mesmo fala na História da Sexualidade (1998) que esta é uma "invenção social", portanto não existiria um padrão de sexualidade, uma sexualidade pronta e dada como natural e correta e sim diversas sexualidades que se formam de acordo com diferentes discursos presentes na sociedade em relação ao sexo. Com isso os sujeitos exercem sua sexualidade de várias formas:

> Suas *identidades sexuais* se constituiriam, pois, através das formas como vivem sua sexualidade, com parceiros/as do mesmo sexo, do sexo aposto, de ambos os sexos ou sem parceiros/as. Por outro lado, os sujeitos também se identificam, social e historicamente, como masculinos e femininos e assim constroem suas *identidades de gênero.* [...] Sujeitos masculinos ou femininos podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais (e, ao mesmo, tempo, eles também podem ser negros, brancos, ou índios, ricos ou pobres etc.). O que importa aqui considerar é que – tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade – as identidades são sempre *construídas*, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento. (Louro, 1999, p. 29)

Vivências escolares

Foi ouvindo, através de entrevistas, e examinando as práticas nas aulas de Educação Física de quatro professores do Ensino Médio, em uma escola pública de Niterói, no ano de 2010, que verificamos quanto as concepções de indisciplina estavam intrinsecamente ligadas às formas como compreendiam e qualificavam os alunos, em função do gênero e da sexualidade. Ficou evidente, o modo como os mecanismos escolares de controle social se vinculam a uma pedagogia em que professores operam com o desejo de disciplinamento e controle sobre a constituição das subjetividades e identidades sociais e sexuais dos alunos. Tal fato não é necessariamente consciente, planejado ou refletido, mas converge para um processo em que se produzem sujeitos mais dóceis e enquadrados em modelos identitários de gênero e sexualidade, considerados normais, fixos e legítimos (BRITZMAN, 1999).

A preocupação com o gênero e a sexualidade dos alunos apareceu, de modo recorrente, nos relatos que foram feitos sobre casos de indisciplina, lembrados pelos docentes. Durante as entrevistas, notamos que os professores se mostravam visivelmente inconformados com os comportamentos atuais das alunas, dizendo que "elas mudaram muito e estavam ficando, cada vez mais, iguais aos meninos". Afirmavam que elas falavam muitos palavrões e "até nos modos de sentar precisam ser repreendidas, pois não apresentam atitudes próprias de meninas". Para "uma menina se comportar assim, ela está bem alterada em seus princípios", sentenciou a professora N[3], indicando que não oculta das alunas o seu julgamento e inconformidade diante dessas observações. Pôde-se perceber que, em sua maioria, os docentes revelaram um incômodo e mal-estar com o que diziam constatar, isto é, que grande parte das meninas demonstravam ser muito "assanhadas", "despertas muito cedo para a sexualidade" e "mostravam extremo interesse pelos meninos":

> As meninas são precoces, irresponsáveis, voltadas demais para a sexualidade. Há falta de orientação por parte da família. [...] O interesse pelo menino provoca a indisciplina por parte delas e por outro lado, como elas são precoces, seus seios chamam a atenção, os meninos também ficam indisciplinados. (Professora N).

[3] Todos os nomes estão representados por letras, mesmo com a devida autorização d@s docentes.

A identidade e as práticas das alunas são, portanto, avaliadas segundo dois ângulos de olhar: em função dos modelos sociais acerca de gênero e, também, dos de sexualidade mais predominantemente aceitos e normatizados. As atitudes das alunas, que são associadas com a expressão de desejo sexual, de sensualidade e sedução, são vistas como algo negativo, que espanta e assusta, e que precisaria ser mudado. Apesar de tal assombro e reprovação, também afirmaram que não lhes competia nem sabiam como lidar com essas situações, remetendo tal responsabilização para a fiscalização e controle dos pais. Essa postura de lavar as mãos, aliada aos modos de sentir e pensar referidos, tem um caráter enganoso, pois a própria indiferença gera efeitos sobre a subjetividade dos alunos e tem implicações concretas na instituição e reafirmação de relações sociais excludentes e discriminatórias.

Notamos que os educadores, que se mostram tão inconformados com o erotismo manifesto nas ações das alunas, quase não falam nem discutem acerca das manifestações de comportamento marcadamente heterossexual, viril e sexista (BOURDIEU, 1998), dos meninos. Os docentes estabelecem, nitidamente, uma estreita relação entre as manifestações da sexualidade, o baixo rendimento na aprendizagem e a atitude "indisciplinada" das alunas. Quanto aos alunos, os docentes não questionam o modo como manifestam os seus interesses e desejos sexuais, pois não lhes fazem críticas, não revelam nenhuma forma de estranhamento quanto aos seus interesses pelas meninas nem estabelecem relações entre as suas sexualidades e os seus comportamentos inquietos, desassossegados e desobedientes relacionando-os aos seus desejos.

A idéia de precocidade sexual das alunas gera uma reação e esforço, mais intencional e explícito d@s docentes, visando a redirecionar aquilo que consideram como uma maneira mais ativa e antecipada do desejo sexual das mulheres. O gênero, portanto, continua a ser a principal referência para as formas de restrição impostas à orientação da vida sexual, pois estas formas de preocupação não se revelam quando se trata de casos que envolvem os homens. Sobre essa prática, continua imperando um imaginário em que, por um lado, existiria uma sexualidade ativa, inscrita, por natureza, no corpo dos homens e, por outro lado, a suposição de que os corpos femininos trazem inscritos tanto a passividade sexual, como também, um erotismo latente que pode explodir com qualquer descuido.

Outro aspecto a se destacar, de modo particular, é o modo como são tratadas as manifestações de alunos que os professores classificam estar associadas com as homossexualidades. Para @s professores[4], a homossexualidade era vista como um grande

[4] Participantes do trabalho.

problema. Quando se trata de um comportamento associado ao desvio da norma social heterossexual, os preconceitos, a vigilância e a hostilidade atingem tanto os alunos como as alunas, como constatamos.

Nas relações com os seus alunos, um dos professores da escola utilizou-se de uma atitude explícita de demonstração de preconceito e de desqualificação dos sujeitos homossexuais, em função de sua tentativa em manter o controle disciplinar sobre dois alunos que rompiam com a ordem e obediência durante um jogo de futebol. Nesse episódio observado, dois garotos estavam realizando uma luta corporal, em que agarravam com extrema força a camiseta do outro, quando o professor falou*: "Muito bem! Agora vocês dois irão fazer amor! Meio estranho"*. Nota-se que o professor utiliza um recurso de ridicularizar e provocar o riso entre todos, através do apelo aos preconceitos sobre a sexualidade para desclassificar, por tabela, o ato indisciplinado que ele queria corrigir.

Bergson (1980) afirma que o riso oculta um propósito de acordo e de cumplicidade com outros indivíduos do grupo social, sejam eles reais ou imaginários. O riso provocado pelo professor implica o compartilhamento da idéia de que, entre homens, não pode ocorrer uma aproximação física mais íntima, mesmo que seja sob a forma de luta, que socialmente está relacionada à visão de virilidade e força - características associadas a perfis identitários de masculinidade. Nas diversas formas de manifestação humorística, em que se visa a provocar o riso, é reconhecida a sua capacidade de mobilizar imagens mentais sobre qualquer prática social que o autor reconhece como sendo consensualmente difundida. Aí, portanto, estaria a sua eficácia em "gerar comportamentos desejados, de influenciar condutas e obter respostas" (MARIA, 1992 Apud PESAVENTO, 1994).

Em um diálogo informal com um dos bolsistas do Projeto o professor declarou sobre um determinado aluno que, antes, este era "uma tranqueira", mas que, desde que assumiu a sua "bichisse", havia melhorado bastante. Essa compreensão do professor pode indicar para a idéia de que, assegurada a confissão, o aluno se tornaria mais facilmente refém dos dispositivos de controle e disciplina dos quais se pretende dispor ou menos um problema a ser tratado, já que ao assumir-se não deveria se aborrecer com as piadas e possíveis brincadeiras do grupo. Mais uma vez, constatou-se o modo como a indisciplina e a sexualidade são associadas e vinculadas às práticas e dispositivos de controle escolares. Ao assumir-se, o aluno abre a possibilidade de que se possa tentar intervir em sua orientação afetivo-sexual; ao mesmo tempo, demarcam-se mais claramente as fronteiras em função dos lugares de quem está ou não mais próximo a ele, de quem deve ou não dele se aproximar.

Sobre esse mesmo aluno, outra professora demonstrou, através da entonação de voz, que empregava, um sentimento de comiseração e de lamento, ao referir-se à sua homossexualidade: "*é..., Mas "tadinho"... É muito bonzinho e bonito. Além do mais é muito trabalhador... Trabalha no supermercado K*. Tal declaração nos demonstra que a homossexualidade também pode ser vista como um mal a ser aceito e tolerado, desde que esse indivíduo demonstre ter outras características sociais consideradas dignas. A beleza, a bondade e a laboriosidade são características enaltecidas pela sociedade contemporânea, assumindo-se como um contraponto para o caráter patológico atribuído à homossexualidade.

Conclusão:

Os resultados dessas investigações, realizadas a partir da observação das práticas e atitudes de professores no cotidiano escolar, permitem avaliar o quanto e como diversas formas de preconceito, violência e de exclusão ainda se fazem presentes em várias situações que envolvem as relações interpessoais entre professores e alunos, as quais, geralmente, não estão referidas às práticas formalizadas no currículo escolar. Uma das evidências de tal fato é a não percepção dos próprios docentes de quais são as implicações, na formação dos estudantes, de suas atitudes habituais, e aparentemente banais, em que se revelam reações de desdém, zombaria ou indiferença, expressas em diversas maneiras de depreciações ou de ironias, impingidas seja às meninas assanhadas, seja aos homossexuais.

É diante dessas formas de pedagogias do gênero e da sexualidade, que envolvem práticas interativas muito eficazes na normatização de determinadas condutas e valores, que se percebe a necessidade de formar professores a partir de estudos e debates mais consistentes acerca do sujeito e do mundo que se pretende construir. Não podemos ignorar que (apesar de não ser a única) a escola é uma das instâncias em que se produzem os processos de diferenciação, classificação e exclusão social.

Desta forma é que consideramos a urgência da importância da inclusão da discussão sobre gênero e sexualidade na formação de professores, para aqueles que ainda estão em formação e de cursos de formação continuada para os que já estão exercendo o magistério. Assim, acreditamos estar contribuindo para o debate de uma nova Formação, e geração, de Professores.

Referências Bibliográficas

ALTMANN, Helena. Currículo, Gênero e Esportes. In GOELLNER, Silvana Vilodre. Et al. **Corpo, gênero e Sexualidade: composições e desafios para a formação docente**. Rio Grande/RS: FURG, 2009. 57-65 pp.

BERGSON, Henri. ***O* riso: ensaio sobre a significação do cômico**. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de janeiro: Bertrand Brasil, 1998. 159 p.
BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p.83-111.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber.**. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

LOURO, Guacira Lopes. **O Corpo Educado: Pedagogia das sexualidades**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999. 174 p.

PESAVENTO, Sandra J. **O riso do outro: mulher e caricatura na virada do século**. In: ANAIS. **Fazendo Gênero**. Seminário de Estudos sobre a Mulher, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1994. p.37-42.

SOCZEK, Daniel. **Comunidade, utopia e realidade: uma reflexão a partir do pensamento de Zygmunt Bauman**. **Revista de Sociologia e Política.** Curitiba, n. 23, Nov. 2004 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782004000200017&lng=en&nrm=iso. Acessado em 31 de outubro de 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna**. **Estud. av.**, São Paulo, v. 2, n. 2, Aug. 1988 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141988000200007&lng=en&nrm=iso. Acessado em 07/06/ 2011.

SE ELA DANÇA, EU DANÇO... EXPERIÊNCIAS CORPORAIS DE MENINOS E MENINAS: O QUE A ESCOLA TEM A VER COM ISSO?

GOETTEMS, Lisiane[1]
SCHWENGBER, Maria Simone Vione[2]
Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí)

Eixo temático: Gênero e sexualidade nas práticas corporais e esportivas escolares

Resumo: Este artigo, de cunho qualitativo, está situado no campo dos Estudos Gênero e da Educação. Propomos pensar as pedagogias de feminilidades e masculinidades que se instalam na prática da dança escolar, imprimindo muitas vezes nos corpos (das/os alunas/os) modos hegemônicos de viver a feminilidade e a masculinidade. Na cultura ocidental contemporânea, de um modo geral, a dança é marcada e significada como uma prática corporal feminina. Nossas indagações centram-se na forma como se estruturam as estratégias e as negociações utilizadas pelas práticas de dança na escola. Entendemos a dança como uma prática corporal produzida pela/na cultura que ampliou as ramificações das danças escolares (salão, de rua, jazz, sapateado, hip-hop, folclórica), marcando os corpos e narrando de diferentes formas a constituição corporal dos sujeitos. Busca-se analisar as práticas da dança no contexto escolar como uma alternativa à aproximação de corpos de meninos e de meninas, como um espaço de trocas e de aprendizagens corporais múltiplas na produção de identidades, produzindo posições de meninos e meninas *parceiros* (solidários), uma vez que, tradicionalmente, ainda se dá pouco espaço aos meninos para vivenciarem o dançar sem se preocupar com o questionamento de suas opções de gênero e de sexo. As práticas da dança escolar, desse modo, lançam os corpos para saírem da solidão, na direção da solidariedade e da cooperação, projetando a superação do medo de "não dançar certo ou da forma como esperam que eu dance", e apostar na vivência lúdica – se ela dança, eu danço – de dois corpos, banhados no ganho das relações de gênero.

Palavras-chave: Gênero. Práticas escolares. Dança.

Abstract: This qualitative study is grounded on the field of Gender and Education Studies. We attempt to think about both femininity and masculinity pedagogies that have been settled in the school dance practice, which has often marked (girls') bodies by hegemonic ways of living both femininity and masculinity. Generally, in contemporary western culture, dancing has been marked and signified as a feminine body practice. Our questionings focus on the way the strategies and negotiations employed by school dance practices have been structured. We understand dancing as a body practice that is produced by/in culture. It broadens the ramifications of school dances (ballroom dance, street dance, jazz, step dance, hip-hop, and folk dance), marking bodies and differently narrating the subjects' body constitution. Dance practices in the school context are an alternative to the approximation of boys and girls' bodies. They function as a space of both exchanges and body learning in the production of subjectivities, thus producing positions of

[1] Mestre em Educação nas Ciências pela Unijuí. Docente do Departamento de Pedagogia da Unijuí e Diretora do Centro de Educação Francisco de Assis (EFA).

[2] Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação da Unijuí. Participante do Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero (GEERGE), vinculado ao PPG-EDU da UFRGS e membro do grupo Paidotribus.

"partners" (solidary boys and girls), since boys still have little room to experience dance with no questioning of their gender and sexual options. Hence, school dance practices get the bodies away from loneliness, directing them towards solidarity and cooperation, making them able to overcome the fear of "either not dancing well or the way they are expected to dance", and stimulating playful experiences – "if she can dance, so can I" – of two bodies involved by gender relationships.

Key Words: gender, school practices, dance.

Introdução à temática

O mundo em que vivemos proporciona sons, cheiros, cores, paisagens e movimentos diversos, que podem ser observados, tocados, modificados ou mantidos de acordo com nosso olhar e intenção. Sendo assim, o mundo que temos e interagimos passa ser o mundo de experiência de cada sujeito, o mundo cotidiano no qual fazemos história e que intervém em nossas próprias histórias.

Quanto antes uma possibilidade – motora, afetiva, cognitiva ou que agregue esse conjunto em uma só experiência – é apresentada para um sujeito, mais cedo este terá condições de identificar, compreender e agir frente ao que vive. Com isso, não queremos reforçar que a novidade não possa e nem deva continuar acontecendo, pois sempre é tempo de aprender e relacionar outros componentes às nossas experiências corporais de vida, mas quanto antes o processo inicia, mais cedo teremos condições de responder. É por isso, por exemplo, que a criança, antes de externar o que pensa, percebe tudo que está à sua volta e, de modo espontâneo, decide, toca e intenta conhecer o que lhe é apresentado.

Crianças, em geral, intrigam-se e interagem corporalmente com o que está posto. Com personagens ou com amigos imaginários, vão aparecendo os contrastes com o que os adultos entendem como posto e a criança como possível. O adulto tende a excluir a variabilidade, desvenda o mundo de modo mais regrado e se põe em contato com os desafios em menor grau de variação. Como essas percepções se dão em grande parte pelo corpo, a criança realiza esse processo com certa vivacidade e uma autoria ímpar, querendo descobrir o mundo e seus significados. Algumas escolas ainda não aceitaram que as/os nossas/os alunas/os são seres providos de corpos. Tomamos as palavras de Bento (2005) e assim dizemos que nos assusta o silêncio dos corpos e as tentativas de apagamento dessa forma palpável da linguagem da vida no contexto escolar. Ao querer silenciar os corpos, muitas escolas querem ainda segregar práticas de gêneros, como se fossem perfeitamente definidas as práticas do feminino e do masculino, como se não houvesse pontos de intercomunicação entre esses dois mundos.

Situados os modos de compreender os tempos da existência e da vivencia corporal das crianças. Cientes do aprender relacional dos corpos escolhemos problematizar as práticas dança e as relações de gênero como foco deste artigo. Fazemos essa escolha por saber da presença da dança em muitas civilizações e tempos históricos, por ela adentrar no universo humano, por seu poder agregador a qualquer idade e nível econômico, por percebermos nas linguagens das danças a capacidade de suscitar a corporeidade, além dos seus aspectos sensoriais, motores, comunicativos e culturais.

Corpos de meninos e meninas entram na dança

O mundo sensível está sempre por fazer-se. As relações com meu eu, com os outros corpos e com o mundo cultural são inesgotáveis e, em contrapartida, marcam quem e o que somos. Ao dançar, meninas e meninos descobrem peculiaridades do mundo sensível, corporal e generificado. Para Surdi e Kunz (2009), a vivência e a experiência corporal fazem o mundo aparecer. Os autores indicam, ainda, que o corpo se caracteriza pela sua possibilidade de movimento. O corpo entendido como corpo-sujeito, movimenta-se a partir de intencionalidades, percebe então o mundo vivendo-o (ibidem). A relação reflexiva com o corpo, como encontro consigo, com outros depende em certo grau de nossas disposições e de nossas possibilidades educativas.

Mundo regrado, sujeito regrado. Dança regrada em passos em gestos estereotipados para cada gênero. Dança para meninas/moças/mulheres, ou dança para meninos/jovens/adultos? Ou: melhor, dança para ambos?

Culturalmente, há mais estímulo para a dança na vida das meninas (mulheres) do que na vida dos meninos (homens). As academias, as oficinas ou ainda as aulas de educação física, de um modo geral, são cheias de meninas na pista quando o assunto é a prática de danças, embalando aulas, ensaios, festivais e talvez sonhos. Nas academias, o *look* é feito de colants rosados, cabelos em coque, sapatilhas, meias calças e polainas.

Espaços de dança são culturalmente caracterizados pela segregação entre meninos e meninas. As práticas de danças são apresentadas por anos como demarcadoras de uma determinada feminilidade. Muitas vezes, convertem-se em performance de gênero, ou seja, estilizam o corpo, repercutem na aparência e no comportamento de quem dança, produzindo e reproduzindo maneiras específicas de feminilidade. A dança, de um modo geral, surge como uma arte feminilizada centrada na graça, na leveza, na beleza encontrada em uma excessiva magreza, como aprendizado de ofício, como disciplina, organização, passividade e

obediência. Contudo acreditamos que essas características são marcas de uma feminilidade idealizada que transcende o campo da dança e é por vezes reforçada e compartilhada por esferas como a família e a escola.

Nesse sentido, interessa discutir o gênero, pois é uma categoria teórica e analítica criada para explicar como se articulam as relações entre homens e mulheres, meninos e meninas, que ainda possibilita pensar de como essas relações são efeitos de estratégias educativas. É importante pensar como a escola age, valoriza, nomeia determinados comportamentos como (modos de ser) de meninas e meninos. Esses modos de nomeações são fundamentais no processo de constituição das identidades de gênero. Incluímos aqui as práticas de dança escolar como um espaço de constituições de gênero.

As identidades de gênero (assim como as raciais) são produzidas por meio de repetidos enunciados performativos; inserem-se num campo de lutas dos atores (meninos e meninas) por poder de significações. Definir-nos por ser homem ou mulher faz parte de um amplo processo cultural. É nesse sentido e sob essa perspectiva conceitual que faz sentido compreender os sujeitos (as crianças) e as práticas educativas de gênero e aqui da dança escolar. Gênero é uma categoria conceitual que traz à tona a compreensão de que ninguém nasce mulher/homem, menino/menina, e que essas condições são produzidas pela história e pela cultura; não são fundadas apenas na ordem da natureza (corporal), e sim da ordem do vir-a-ser e do fazer, da produção (LOURO, 1997; MEYER, 2004). É "a civilização como um todo que produz" a posição de gênero (BEAUVOIR, 1988, p. 301).

Para Butler (1999), é por considerar a força do agenciamento e das possibilidades de performatividades – impregnadas em nossa cultura de gênero por esse poder civilizatório e pelos efeitos associados a ele – que utilizaremos essas dimensões na análise, que procuraremos evidenciar como meninos e meninas podem ser produzidos pela dança na escola hoje. Acreditamos, pois, que no universo da dança escolar é possível circular tanto as dimensões femininas como masculinas, e é por isso que nos desafiamos a perguntar: Como possibilitar a desconstrução de relações polarizadas de gênero no interior das práticas expressivas, como a dança na escola? Como viver processos de solidariedade e cooperação, de superação do medo de "não dançar certo ou da forma como esperam que eu dance", e apostar na vivência lúdica (se ela dança, eu danço)?

Para começar o percurso de compreender essas perguntas, inicialmente situamos o viés da dança enquanto expressão e comunicação de/entre corpos femininos e masculinos, experiências em dança escolar que valorizem o contexto vivido e não apenas as práticas de repetição, competição e performance técnica, ou a codificação de passos.

Dançando, as relações de feminilidade e de masculinidade vão se (re)elaborando, corpos em comunicação não verbal vão pouco a pouco suscitando expressões de sensualidade, sensibilidade e crítica. Essas nuances permitem encontros consigo para comunicar com o *outro*, que pode ser a/o colega, a plateia, o mundo. Comunicações sobre muitos focos, espaços de se olhar, de persistir, de sintonizar com a música, com os ritmos tensos, intensos, calmos, marcados e/ou retumbantes, processados por corpos que se desnudam para as expressões, que compartilham e desvendam os preceitos sociais que indicam posturas distintas entre meninos e meninas.

Os corpos femininos ou masculinos não tomam o que é do *outro*. Esses corpos relacionam-se e fazem dessa relação algo possível, que se equilibra em modos de ser feminino e ser masculino, que em certos aspectos são próximos e, por que não dizer, idênticos. Ao dançar, marcamos as trocas *pela* e *com* a presença corporal, que requer entrega (preciso estar ali de fato) marcando descobertas para além daquelas que o cotidiano e os valores morais e sociais já marcaram. Afeto e disponibilidade vão encarnando corpos que saem da lógica que ensina a ser homem e a ser mulher em tempos atuais e efetivam a possibilidade de ser homem e ser mulher que se relacionam corporalmente e singularmente, em uma mescla do que a relação de gêneros lhes provoca e constrói.

Segundo Dantas (1999, p. 33), "[...] quando homens e mulheres dançam, seus movimentos são consequência de experiências anteriores. [...] Do mesmo modo pode-se criar técnicas pessoais, que reinventarão gestos, passos e movimentos, propiciando um modo particular de dançar.". Percebe-se, pois, que de sociedade em sociedade, de linguagens em linguagens, há maneiras eleitas para ser e para agir corporalmente. Dançando, os códigos podem ser recriados, dando condições de reflexão e construção de significados a si e ao *outro*, ao masculino e ao feminino em interação, em que os corpos, unidos a um objetivo, tornam possível uma comunicação corporal

Permitir-se, como em criar seu próprio estilo de ser e de dançar com o outro. Apesar das inúmeras técnicas que os estilos de dança imprimem, o aprendizado da dança escolar poderá ocorrer pela inclusão de meninos e meninas em mesmo ambiente e tempo, proporcionando-se um modo particular de dançar e reconhecer as técnicas pessoais como possibilidade de conquistar ou treinar o corpo para aquilo que se quer dizer, questionando as concepções e pondo em voga as necessidades e as intenções do corpo que cria. Assim, Dantas (1999, p. 41) reforça que "[...] corpos são não só matéria-prima para a formação e criação da obra, mas também o lugar pelo qual todas as informações transitam.". Perguntamo-nos: as práticas da dança no contexto escolar não poderiam ser uma alternativa à aproximação de

corpos de meninos e de meninas? As práticas da dança no contexto escolar não poderiam inspirar a construção das identidades de gênero? Assim sugerem algumas narrativas, como as de dois exemplos – uma retirada da literatura e outro de letra musical – que passaremos a tratar na próxima seção. Defendemos que a dança na escola possa se inspirar em novas formas de trabalhar e de organizar os corpos de meninos e meninas.

Pedro e Tina, Eduardo e Mônica: quantos existem a se descobrir?

Com muita sensibilidade de narrar a amizade de uma menina e um menino, Stephen Michael King, autor do livro infantil *Pedro e Tina: uma amizade muito especial*, revela que "Um dia, de manhã bem cedo, quando estava andando de costas contra o vento, Pedro deu um encontrão em Tina" e tornaram-se rapidamente amigos. Pedro conseguia encantar-se com tudo que Tina fazia, sempre certinho. Porém, bem no fundo, Tina gostaria que tudo que ela fizesse não fosse tão perfeito. Foi então que Pedro pôde ensinar a Tina a não combinar roupas, a andar de costas, a rolar no morro, até que se tornaram amigos inseparáveis. O livro termina dizendo que essa amizade tem força "até debaixo d'água e para sempre" e que os dois estão dispostos a negociações com ganhos cognitivos, emocionais para ambos. Uma criança saudável transita pelos universos feminino e masculino com naturalidade, pelas aprendizagens decorridas, e *toma* a diferença como condição/desejo de aprender.

Pedro e Tina, nessa obra infantil, remetem a pensar que mulheres são apresentadas desde cedo às brincadeiras da infância que enfocam o mundo maternal, a leveza de gestos, a meiguice, em que não devem responder, tentando fazer tudo certinho. E, socialmente, tende-se a destacar que homens são convocados a ser fortes, ter autodisciplina, se recompor, ter coragem e, de preferência, não cair frente às derrotas.

Todas essas características colocam pais e mães a difundir práticas corporais para homens em distinção a práticas corporais para mulheres; projeta-se precocemente a cultura da separação entre gêneros, desmerecendo o ganho da convivência entre meninos e meninas, moças e rapazes. Nas diferenças do modo de olhar o mundo, de experimentar o acaso ou o que está por vir, Pedro e Tina tiveram ganhos, puderam brincar, relacionar-se, puderam ver o diferente sem estranhamento, percebendo-o como possibilidade de constituírem-se humanamente melhores com o *outro*.

A temática que discute espaços e vivências femininas e masculinas é encontrada em livros, em prosa e verso, ou cantada em músicas de diferentes épocas e cenários sociais. Nesta reflexão recorreremos também à temática suscitada pela música *Eduardo e Monica*, longa e

sem refrão, que foi sucesso em 1986, a qual exemplifica e aponta para uma transfiguração das posições de gênero no tempo passado e presente, no enfoque permitido às meninas e aos meninos.

Com um amparo histórico, considerado um corte temporal a partir das últimas décadas do século XX, a música composta por Renato Russo indica uma *transição paradigmática*, marcada por um conjunto de transformações culturais que alteram os modos de ser mulher, homem, menino e menina. Mudanças estas que começam a levar homens e mulheres a se descobrirem mais e a desejarem viver a complementariedade na diferença.

A letra da música destaca a história de constituição de um casal que, apesar de não serem parecidos e nem correspondentes aos modelos tradicionais, vivem suas diferenças como possíveis e numa relação amorosa. Diz a letra: "Ela fazia Medicina e falava alemão e ele ainda nas aulinhas de inglês". A Mônica da canção de Renato Russo – a exemplo de Tina, personagem do livro infantil – ganha destaque de estudiosa, a que faz a carreira escolar e profissional. Eduardo, assim como Pedro, acompanha a garota e, juntos, passam a trocar ideias de seus universos pessoais, que passam a ser universos de investimentos que somam e que se fundem entre duas vidas diferentes e, ao mesmo tempo, de uma convivência tão possível.

Os amigos de infância e o casal jovem, retratados no livro e na música, respectivamente, rompem com uma noção tradicional, agem e interagem como uma ode à diferença e recrutam as dissoluções de posições estereotipadas de gênero. No fragmento da canção, o reforço: "E mesmo com tudo diferente, veio mesmo, de repente, uma vontade de se ver. E os dois se encontravam todo dia, e a vontade crescia como tinha de ser.".

Em busca de espaços educativos como os propostos por Pedro, Eduardo, Tina e Mônica

A escolarização, o disciplinamento do corpo e a produção de uma feminilidade e uma masculinidade pela escola acontecem muitas vezes de forma sutil, mas muito eficiente. Indica-se em geral o esforço para que prevaleça o pensamento único, com um caminho e uma resposta. O que porventura for experimentado na alternância logo será questionado, senão esquecido. Meninos jogam, meninas brincam de casinha; meninos correm, meninas não se sujam; homens enfrentam-se em caso de conflito, mulheres choram. O que vier no contraponto chama a atenção.

Entendemos que a convivência entre gêneros, em dança na escola, estará sob grande medida na possibilidade da acolhida de quem ocupa o posto de professor/professora,

coreógrafo/coreógrafa, sabendo *ler o que os corpos falam*, permitindo ser, fornecendo um espaço social de acesso à vivência relacional entre homens e mulheres. Estará na argumentação e na leitura de mundo desse/a educador/a, que fornecerá ferramentas para si mesmo/a desenvolver o conteúdo no nível de seu grupo e no encorajamento de projetar espaço de uma prática que pode, sim, ser para meninos e meninas diferentes entre si – como Pedro e Tina ou Eduardo e Mônica –, mas não avessos entre si, ao ponto de não suportar o que há para ser descoberto no ser e estar juntos.

O reconhecimento de que a construção social influi nos modos de ser mulher e ser homem é um debate grande, que não se esgota aqui. Quando problematizamos, organizamos pensamentos e posições que direcionam certas reflexões. Se o/a leitor/a chegou até estas linhas, também conseguiu parar e se projetar neste pensar, que não precisa ser de concordância com as posições descritas/refletidas.

Repensar identidades e projetar ambientes sociais com menor segregação entre gêneros não se faz com rapidez; se faz construindo significados para quem experimenta, para quem se permite ou ganha espaço para se permitir. Por tratar do movimento com e através da dança, nas aulas de educação física, reforçamos que a reflexão sobre as práticas dessa área precisam *esquentar*. O humano e a realidade, o instituído e o momento precisam dialogar mais para que homens e mulheres vivam em autonomia, criatividade, expressividade, sendo construtores de seu mundo, e não apenas conhecedores do mundo. Enfim, longe de concluir, fica muito mais o desejo de pensarmos a democratização da dança, de espaços que estimulem convivências e cenas em que "se ela dança, eu danço", num movimento incessante de parceria e solidariedade entre meninos e meninas.

REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BENTO, Jorge. **Outro lado do desporto**. Porto: Campo das Letras Editores, 2005.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1999.

DANTAS, Mônica. **Dança:** o enigma do movimento. Porto Alegre: UFRGS, Ed. Universidade, 1999.

KING, Stephen Michael. **Pedro e Tina**: uma amizade muito especial. São Paulo: Brinque-Book, 1999.

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

MEYER, Dagmar. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (org.). **Corpo, gênero e sexualidade:** um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2004.

SABO, Donald. O estudo crítico das masculinidades. In: ADELMAN, Miriam; SILVESTRIN, Celsi Brönstrup (org.). **Gênero plural**. Curitiba: UFPR, 2002. p. 33-46.

SURDI, Aguinaldo César; KUNZ, Elenor. A fenomenologia como fundamentação para o movimento humano significativo. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 187-210, abr./jun. 2009.

SEÇÃO SEXO: TECENDO APRENDIZAGENS SOBRE SEXUALIDADE NA SALA DE AULA A PARTIR DE UM ARTEFATO CULTURAL

SILVA Benícia Oliveira da- FURG[1]
RIBEIRO, Paula Regina Costa- FUEG[2]

Eixo temático: Gênero e sexualidade nas práticas escolares

Resumo: No presente artigo discute-se a seção Sexo da revista Capricho enquanto um artefato cultural, compreendendo que este artefato é constituído de uma pedagogia cultural que produz e divulga significados acerca da temática sexualidade, operando não apenas como fonte de informação ou entretenimento, mas como uma ferramenta de ensino que além de possibilitar a discussão de questões como sistemas genitais, métodos contraceptivos, Aids e DST, que já estão presentes nos currículos escolares, promove a inclusão de temas acerca de anseios, medos, prazeres, comportamento, gênero, corpo que nem sempre são abordados nos currículos, problematizando assim diferentes representações e significados atribuídos a sexualidade que circulam em nossa sociedade.

Palavras- chave: Artefatos culturais, sexualidade, seção Sexo.

Abstract: In this article, we discuss the section Sexo at Capricho magazine while a cultural artifact, understand that this artifact consists of a cultural pedagogy which produces and disseminates meanings on the theme of sexuality, operating it not only as a source of information or entertainment, but as a teaching tool that not only allow discussion of issues such as genital systems, contraceptive methods, AIDS and STD, that are already present in school curriculum, promotes the inclusion of items about yearnings, fears, pleasures, behavior, gender, that are not always approached in the curriculum, thereby problematizing differents representations and meanings attributed to sexuality that circulate in our society.

Key words: Cultural artifacts, sexuality, section Sexo.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é discutir a seção Sexo da revista Capricho não apenas como fonte de informação ou entretenimento, mas como um artefato em que estão presentes determinadas formas de pedagogias que possibilitam o uso da revista como uma ferramenta na prática pedagógica de ensino e aprendizagem[3].

[1] Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (GESE) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG.
[2] Professora do Instituto de Educação e do PPG Educação em Ciências e Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (GESE).
[3] O artigo procede da dissertação de mestrado em Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande - Furg, intitulada "*Adolescências 'caprichadas': produção da sexualidade feminina adolescente na seção Sexo*", desenvolvida sob orientação da Profª. Drª. Paula Regina Costa Ribeiro. Nesta pesquisa, o objetivo é analisar as

A revista Capricho[4] foi criada em 1952. É uma revista quinzenal, que tem como público alvo meninas adolescentes. Seu sucesso e liderança no mercado identificam-na como um artefato de grande circulação entre esse público. Segundo o *site* da editora responsável pela publicação da revista, a "Capricho é líder absoluta na comunicação com as garotas brasileiras [...] Hoje são mais de 2,2 milhões de leitoras por edição" [5].

Dentre as seções presentes na revista Capricho, a seção Sexo foi o *corpus* de análise de minha dissertação de mestrado. Desde junho de 2006[6], essa seção caracteriza-se como um espaço em que são discutidas questões relacionadas a momentos antes, durante e depois da relação sexual.

A seção Sexo é produzida com a participação das leitoras, no *site* da revista (http://capricho.abril.com.br/home/) [7], no qual as adolescentes podem se inscrever e participar com seus comentários ou opinar em enquetes sobre questões acerca da temática que intitula a seção.

Nesse contexto, identificou-se a revista Capricho – seção Sexo – como um artefato cultural de grande circulação e alcance entre as adolescentes, no qual é possível evidenciar múltiplos discursos acerca da temática sexualidade.

PERSPECTIVA TEÓRICA

Este texto está fundamentado nos Estudos Culturais, em suas vertentes pós-estruturalistas. A partir desse campo teórico, entendemos as sexualidades e as adolescências[8] como construções culturais produzidas nos acontecimentos históricos e culturais das experiências das pessoas.

Os Estudos Culturais entendem as práticas culturais como produtoras de significados. A partir disso, buscam desconstruir os binarismos e as diferenças entre os diferentes tipos de

---

formas como a sexualidade vem sendo (re)produzida na seção Sexo da revista Capricho, ensinando às suas leitoras certos modos de viverem suas sexualidades.

[4] CAPRICHO, 2010.

[5] PUBLIABRIL, 2011.

[6] Dado retirado do *site* da revista CAPRICHO através do link: <http://app.arquivo.abril.com.br/texto_integral_abril/pesquisaConteudo.do> em agosto de 2009. O acesso a este *link* só era permitido a assinantes da revista. Nele, era possível ter acesso a publicações de edições da revista desde 1999, a partir destas edições foi realizada a pesquisa sobre a data de início da seção **Sexo**. No entanto, no ano de 2011 o *site* da revista foi modificado, não oferecendo mais essa opção.

[7] O *site* para se inscrever na seção Sexo é <http://capricho.abril.com.br/revista/sexo.shtml>. Desde o ano de início da pesquisa o *site* da revista CAPRICHO sofreu algumas alterações, portanto é possível que alguns links apresentem problema de acesso.

[8] Neste trabalho, tomamos o entendimento de adolescência a partir de Raquel Pereira Quadrado, que entende a adolescência como "uma construção que se dá a partir dos discursos de diversos campos [...] e de diversas pedagogias culturais [...] que, ao representarem a adolescência, estão indo além de dizer ou mostrar o que é ser adolescente, estão ativamente produzindo essa etapa da vida e atuando, também, na produção de identidades" (2006, p. 28).

culturas. Segundo Stuart Hall[9], a cultura "tem a ver com a produção e o intercâmbio dos significados – o "dar e o receber de significados" – entre os membros de uma sociedade ou grupo". Para o autor, o significado é também produzido "através de *meios*; especialmente, nestes dias, nos modernos meios de massa, os meios de comunicação global, por tecnologias complexas, que circulam significados entre diferentes culturas" [10].

Nesse sentido, consideramos os artefatos culturais – produções e práticas (peças publicitárias, músicas, comunidades da internet, videoclipes, charges, revistas, jornais, programas televisivos e radiofônicos) construídas culturalmente – como produtores, reprodutores e divulgadores de significados.

Dessa forma, identificamos a seção Sexo da revista Capricho enquanto um artefato cultural que promove a produção e circulação de significados acerca da temática sexualidade, operando não apenas como fonte de informação ou entretenimento, mas como uma ferramenta para o ensino, a qual, ao propiciar a abordagem de assuntos como cuidados com o corpo, gravidez não planejada, relacionamentos, DST, etc., também ensina significados sobre essas questões, possibilitando, assim, problematizações acerca do tema, ou seja, repensar o que tem sido ensinado sobre sexualidade.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS ENQUANTO ARTEFATO CULTURAL

Assim como a revista Capricho, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) também podem ser considerados um artefato cultural, pois eles também são resultado de uma construção social. Nesse artefato, assim como nos livros didáticos, a sexualidade é abordada a partir de discursos[11] biologicistas constituídos por pedagogias que vêm funcionando como estratégias[12] para o controle dos comportamentos dos indivíduos – "use camisinha", "não transe", "cuide de seu corpo", "conheça os métodos anticoncepcionais", "Aids mata"...

Dessa forma, ao mencionar apenas o discurso biológico para falar sobre sexualidade, legitima-se o conhecimento científico como único e verdadeiro, resumindo o tema aos sistemas genitais, universalizando os sujeitos como se eles compartilhassem os mesmos atributos biológicos independente de seus contextos históricos e culturais.

[9] Stuart HALL, 1997, p. 2.
[10] HALL, 1997, p. 3.
[11] Na perspectiva foucaultiana, os discursos não descrevem simplesmente objetos, mas produzem os objetos sobre os quais falam. O importante não é defrontarmos o discurso e o objeto ao qual se refere, mas examinarmos quais são seus efeitos de verdade, isto é, determinar como eles são tomados como verdades.
[12] Utilizo estratégia num sentido foucaultiano, como um mecanismo de poder que tem como finalidade o controle da ação dos outros.

Nos PCN, a sexualidade é abordada como um dado natural e inerente sobre o qual os sujeitos precisam ser informados. Sua própria inserção[13] no âmbito curricular foi motivada pelo alto índice de gravidez entre adolescentes, bem como a proliferação do Vírus da Imunodeficiência Adquirida (HIV) e de outras doenças sexualmente transmissíveis, dando origem ao tema transversal "Orientação Sexual".

Desse modo, a partir da inserção do tema transversal Orientação Sexual, institui-se não apenas um meio de incluir a temática sexualidade no âmbito escolar, mas também um dispositivo[14] de controle sobre as formas dos sujeitos viverem suas sexualidades, reduzindo-a a uma disciplina sobre o corpo a qual atua como um mecanismo de regulamentação da sexualidade.

Nessa direção, as práticas escolares, passam a falar sobre sexualidade a partir de discursos médicos e biologicistas, no intuito de regular a forma como os indivíduos e a população devem viver suas sexualidades. Assim, a partir das proposições de Michel Foucault, a educação sexual pode ser entendida como um mecanismo de disciplinamento e de regulamentação da vida humana, o qual pretende a preservação do corpo social. Para o autor, "a sexualidade está exatamente na encruzilhada do corpo e da população" [15] e é sobre esse corpo e essa população que se aplicam as técnicas de poder[16] disciplinar e a biopolítica:

> [...] a disciplina tenta reger a multiplicidade dos homens na medida em que essa multiplicidade pode e deve redundar em corpos individuais que devem ser vigiados, treinados, utilizados, eventualmente punidos [...] Logo, depois de uma primeira tomada de poder sobre o corpo que se faz consoante o modo de individualização, temos uma segunda tomada de poder que, por sua vez, não é individualizante, mas que é massificante [...] que se faz em direção não do homem-corpo, mas do homem espécie [...] algo que já não é uma anátomo-política do corpo humano, mas que eu chamaria de uma "biopolítica" da espécie humana.[17]

Nesse sentido, os incitamentos acerca dos cuidados preventivos contra gravidez não planejada, a Aids e outras DST presentes nos PCN e livros didáticos, podem ser identificados como mecanismos da biopolítica atuando.

---

[13] Helena ALTMANN, 2009.

[14] O dispositivo é a rede de relações que podem ser estabelecidas entre elementos heterogêneos: discursos, instituições, arquiteturas, regramentos, leis, medidas administrativas, enunciados científicos [...] O dispositivo estabelece a natureza do nexo que pode existir entre esses elementos heterogêneos. Por exemplo, o discurso pode aparecer como programa de uma instituição, como um elemento que pode justificar ou ocultar uma prática, ou funcionar como uma interpretação a *posteriori* dessa prática, oferecer-lhe um campo novo de racionalidade (Edgardo CASTRO, 2009, p. 124).

[15] Michel FOUCAULT, 2005, p. 300.

[16] Foucault não falou de poder como algo unitário, mas sim em relações de poder, as quais não representam algo negativo, ao contrário, são produtivas, e se dão numa ação sobre a ação do outro.

[17] FOUCAULT, 2005, p. 289.

Não diferente dos artefatos mencionados no parágrafo acima, a revista Capricho também regulamenta a forma de suas leitoras viverem suas sexualidades e tampouco escapa aos discursos biologicistas ao falar sobre o tema.

Nesse artefato, especificamente na seção Sexo, na qual são discutidas questões relacionadas a momentos antes, durante e depois da relação sexual, a sexualidade é produzida a partir de significados e representações de determinados campos científicos, como o da Medicina, o da Biologia, o da Psicologia e o da Psiquiatria; dessa forma, percebe-se que esses campos de saber vêm sendo privilegiados na determinação dos significados vinculados a essas questões na sociedade.

A *priori*, a revista Capricho pode parecer apenas mais uma prática de replicação dos discursos cientificistas, porém esse artefato diferencia-se dos demais (PCN e livros didáticos) por constituir um espaço em que as adolescentes podem identificar-se com um determinado grupo social de uma determinada cultura[18], possibilitando que se posicionem e compartilhem experiências relacionadas às suas sexualidades.

AS REVISTAS ENQUANTO ARTEFATOS PEDAGÓGICOS

A mídia, assim como outras instâncias, tem desempenhado um papel pedagógico cultural, atuando como um meio de produção e divulgação de discursos acerca da sexualidade adolescente abordando, essas temáticas como problemas de saúde sexual e reprodutiva, tratadas através dos discursos médico e biológico sobre o funcionamento do corpo e das doenças para prescrever um autocuidado e, através dele, controlar o corpo e a sexualidade. Segundo Rosa Fischer,

> [...] é possível imaginar que a mídia funcionaria, em nossa época, como uma espécie de lugar de superposição de "verdades" [...] nela, por uma razão basicamente do alcance das tecnologias investidas nesse campo, qualquer discurso, materializado em entrevista de TV, cena de telenovela, reportagem de jornal, coluna de revista feminina, é passível de ter sua força de efeito ampliada, de uma forma radicalmente diferente do que sucede a um discurso que, por exemplo, opera através das páginas de um livro didático ou de um regulamento disciplinar escolar.[19]

A citação de Fischer leva-nos a pensar no porquê as aprendizagens escolares não têm o mesmo alcance e a mesma significação para os/as alunos/as como os enunciados produzidos e

[18] Aqui, entendemos cultura a partir de Silva, como uma "forma global de vida ou como experiência vivida de um grupo social" (SILVA, 2009, p. 133).
[19] Rosa Maria Bueno FISCHER, 1996, p. 123.

gerados pela mídia. Talvez, ao pensarmos no currículo escolar encontremos algumas razões que justifiquem a escola não "ter sua força de efeito ampliada".

Analisar o currículo sob a ótica pós-estruturalista, possibilita pensá-lo como prática cultural e de significação. Para Silva, "o currículo não pode ser visto simplesmente como um espaço de transmissão de conhecimentos" [20]. No entanto, o currículo escolar parece ignorar os/as alunos/as enquanto sujeitos sociais e históricos, constituídos/as dentro de uma determinada cultura, preocupando-se apenas em instituir padrões, normas, habilidades, valores e outros condicionantes, o currículo escolar acredita que de fato esteja efetivando a formação de bons cidadãos.

Segundo Jurjo Santomé, "uma das finalidades fundamentais de toda a intervenção curricular é a de preparar os/as alunos/as para serem cidadãos/ãs ativos e críticos" [21], porém, os processos curriculares atualmente elaborados têm como autores/as professores/as e profissionais formados/as a partir de um modelo tradicional de educação, na qual se tem como objetivo a transmissão e reprodução de conteúdos, o que conseguintemente afasta o projeto curricular de sua meta. Essa tradição também pode justificar a presença hegemônica de certas culturas, como a cor branca, a religião católica, a heterossexualidade e o próprio conteúdo do livro didático ser pensado como único possível e pensável. No âmbito da sexualidade, o currículo escolar não escapa às tradições. O que vemos é uma padronização do modo de vivê-la e senti-la, reduzindo os sujeitos a uma especificidade singular que nega suas historicidades e os descreve e os produz como universalmente iguais.

Para Guacira Louro[22], o currículo e as práticas escolares vêm sendo sustentados por um entendimento singular de sexualidade, mesmo admitindo a existência de muitas formas de vivê-la, "é consenso que a instituição escolar tem obrigação de nortear suas ações por um padrão [...] afastar-se desse padrão significa buscar o desvio, sair do centro". Dessa forma, a sexualidade ainda é vista como um problema a ser abordado em nossas salas de aula, pois a realidade escolar é de uma multiplicidade de sujeitos com características singulares, tornando problemática a tentativa de qualquer tipo de enquadramento. Talvez por isso, falar sobre sexualidade não seja uma tarefa muito fácil e "acabamos falando sobre atos sexuais, funções do corpo humano, métodos anticoncepcionais, prevenção de doenças" [23] como se as sexualidades estivessem resumidas a uma "materialidade biológica, desconsiderando o papel e

[20] SILVA, 2006, p. 27.
[21] Jurjo Torres SANTOMÉ, 2008, p. 159.
[22] Guacira Lopes LOURO, 2007, p. 43-44.
[23] Paula Regina Costa RIBEIRO, 2002, p. 57.

os efeitos das construções culturais" [24]. Para Jeffrey Weeks, a sexualidade "é uma experiência histórica e pessoal" [25], por isso, não devemos tentar entendê-la apenas sob os aspectos naturais. Nesse sentido, incorporada às práticas de ensino, a seção Sexo da revista Capricho, pode ser pensada como um artefato que promova a inserção da temática sexualidade no âmbito escolar a partir de uma perspectiva que considera a sexualidade como uma produção histórica e cultural advinda das experiências dos sujeitos e não apenas como algo simplesmente relacionado a uma materialidade biológica, mas também a prazeres e sentimentos.

SEÇÃO SEXO: POSSIBILIDADES DE ABORDAGEM

A seção Sexo, assim como a revista Capricho, é publicada quinzenalmente e, a cada edição, a coluna apresenta um assunto diferente relacionado à temática sexualidade.

Foram analisadas vinte e sete seções, no período de agosto de 2008 a agosto de 2009, nas quais os seguintes aspectos foram considerados: os temas das discussões e, as dicas e comentários que compõem a coluna e seus respectivos autores. A tabela abaixo algumas possibilidades de abordagem que foram pensadas a partir das análises das seções.

Título	**Autores das dicas e comentários**	**Possibilidades de abordagem**
Pílula do dia seguinte - Fique esperta: ela não é 100% eficiente	Ginecologista	Métodos contraceptivos; Gravidez não planejada; Aborto; Sistema genital feminino e masculino; Maternidade e paternidade na adolescência.
Ele está pelado! Como encarar o garoto quando ele tira a roupa?	Psicólogo	Diferenças entre os corpos masculinos e femininos; Relações sexuais; Relacionamento; Abuso sexual; Intimidade.
Claro que tem que usar! A camisinha te ajuda a relaxar antes, durante e depois da transa	Psicóloga	Métodos contraceptivos; DST/Aids; Responsabilidade pela prevenção; Maternidade e paternidade na adolescência.
Me toque! Você já passou a mão nele?	Psicóloga	Abuso sexual; Intimidade; Diferenças entre os gêneros.
Ele disse não! O garoto sempre fez de tudo para transar, até que...	Terapeuta Sexual	Determinismo biológico nas relações de gênero.
Só pro meu prazer... O que você sabe sobre masturbação	Ginecologista	Masturbação; Relações de gênero.
E se ele me abandonar? É chato, mas o garoto pode te dar um fora logo depois do sexo	Terapeuta sexual	Mitos, tabus e preconceitos acerca de comportamentos atribuídos ao gênero masculino; Relações de gênero.
Hora certa Qual o momento ideal para o sexo?	Psicóloga	Dúvidas sobre a primeira relação sexual; Métodos contraceptivos; DST/Aids.

Figura 1 – Possibilidades de abordagem a partir da seção Sexo. Fonte: Sexo, ago. 2008/ago. 2009.

As possibilidades de abordagem que propomos na relação acima sugerem pensar numa educação para a sexualidade[26] para além do currículo escolar, uma educação engendrada a um

[24] RIBEIRO, 2002, p. 18.
[25] WEEKS, 1993, p. 21.
[26] Segundo Constantina Xavier Filha, "como prática que visa a refletir, problematizar, desconstruir discursos considerados como 'únicas' possibilidades, evidenciando que os discursos são construções culturais e que suas formas de enunciação são capazes de produção de subjetividades. A dúvida da certeza, a transitoriedade das

contexto sócio-cultural. Tomaz Tadeu da Silva[27] propõe repensar qual conhecimento deve ser ensinado, "o que eles ou elas querem saber? Qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo?"[28] Talvez, o primeiro passo para responder a essas questões seja pensarmos no currículo não como o único documento base do processo de ensino-aprendizagem e muito menos contemplar seus conteúdos como os únicos a serem trabalhados no contexto escolar. Nesse sentido, a revista Capricho funciona como um importante artefato cultural que possibilita a inserção de outras temáticas e discussões não contempladas no currículo escolar, bem como aproxima os conteúdos a serem trabalhados às experiências dos/as alunos/as.

A partir da tabela, é possível observar que, nas seções analisadas, os temas abordados, além de possibilitar a discussão de questões como sistemas genitais, métodos contraceptivos, Aids e DST, que já estão presentes nos currículos escolares, o uso da revista enquanto um artefato para discutir a sexualidade promove a inclusão de temas acerca de anseios, medos, prazeres, comportamento, gênero, corpo que nem sempre são abordados em sala de aula. Dessa forma, percebemos que os conteúdos da seção Sexo da revista Capricho indicam algumas possibilidades de pensarmos a sexualidade na escola para além de uma ciência sexual – *scientia sexualis*[29].

Segundo Ribeiro, nosso sexo é administrado pela *scientia sexualis*,

> [...] na escola, a ênfase é tratar a sexualidade por essa via, ou seja, pela aquisição de conhecimentos científicos (categorizações e descrições) dos sistemas reprodutores e genitalidade – atributo biológico compartilhado por todos, independentemente de sua história e cultura.[30]

Nesse sentido, tanto a escola quanto a mídia tendem a (re)produzir discursos acerca da sexualidade respaldados em discursos cientificistas que tomam como referência uma materialidade biologicamente natural. Dessa forma, é possível perceber por que a sociedade

convicções, as possibilidades de colocar-se em xeque diante do novo... são algumas das possibilidades de uma perspectiva da 'educação para a sexualidade'" (2009, p. 96-97).

[27] SILVA, 2009.

[28] SILVA, 2009, p. 14-15.

[29] Segundo Foucault, a *ars erotica* e a *scientia sexualis* caracterizam-se como grandes procedimentos para produzir a verdade sobre o sexo. O que as diferenciam é que, na primeira – própria das sociedades orientais como Japão, Roma, China, Índia e as nações árabe-muçulmanas – se extraía a verdade "do próprio prazer" (FOUCAULT, 2007, p.65). Considerava-se o prazer, sem vínculos a prescrições morais, a proibições ou permissões, ou seja, o saber da arte erótica é atribuído à própria prática sexual. No entanto, na *scientia sexualis*, diferente da *ars erótica*, na qual o saber sobre o prazer "deve permanecer secreto" (FOUCAULT, 2007, p.66), o sexo aparece como objeto de saber, que deve ser confessado através de procedimentos (exames, interrogatórios, observações, entrevistas) que incitam a falar sobre o sexo e assim produzir verdades e discursos científicos acerca dele. Dessa forma, desde o século XIX, nossa sociedade fala sobre a sexualidade a partir da ciência sexual, isto é, utiliza-se o discurso científico para falar sobre a sexualidade dos sujeitos.

[30] RIBEIRO, 2006, p. 5.

contemporânea é constituída principalmente por uma *scientia sexualis* e não por uma *ars erotica*, pois mesmo na seção Sexo, a qual possibilita múltiplas abordagens acerca da sexualidade, ao analisarmos os autores das dicas e comentários presentes nela observa-se que os saberes e conhecimentos acerca da temática sexualidade estão engendrados a uma ciência sexual, pois as vozes, às quais foram conferidas a autoridade e a capacidade de falar a respeito de tal assunto, são/estão atribuídas às ciências – psicólogos/as, professores/as de psicologia, sexólogos/as, terapeutas, terapeutas sexuais, educadores/as sexuais e ginecologistas. Dessa forma, respaldada pelo conhecimento científico, a revista assegura veridicidade e legitimidade ao conteúdo publicado.

Ao pensar a sexualidade apenas pelo viés de uma ciência sexual, tende-se também, devido às atribuições biológicas supostamente entendidas como compartilhadas por todos, vincular a natureza biológica "às características anatômicas – internas e externas – dos corpos, fixando nessas características a sexualidade e as diferenças atribuídas aos homens e mulheres" [31], naturalizando, assim, "diferenças atribuídas nas culturas aos homens e às mulheres (identidades de gênero, identidades sexuais, posições sociais...)" [32].

Nesse processo de naturalização, atrelados ao discurso biológico, outros discursos são produzidos como, por exemplo, o discurso da família-reprodução, em que a heterossexualidade é dada como norma. Relacionando a sexualidade à procriação e consecutivamente à copulação, justificam-se as relações sexuais e a representação de um modelo familiar formado por um casal heterossexual e seus filhos[33].

Assim, quando os saberes produzidos acerca da sexualidade estão atrelados ao discurso reprodutivo efetiva-se a relação heterossexual como privilegiada. Nos títulos da seção Sexo, por exemplo, é possível identificar a heterossexualidade como a única forma possível de relacionamento sexual: **Ele** está pelado! Como encarar *o* **garoto** quando **ele** tira a roupa?; Me toque! Você já passou a mão **nele**?; **Ele** disse não! **O garoto** sempre fez de tudo para transar, até que... O outro, com quem a leitora se relaciona é sempre representado pelo gênero masculino.

Neste contexto, as análises realizadas a partir da observação da tabela apresentada supõem que a revista Capricho, enquanto artefato cultural na sala de aula, possibilita discutir a sexualidade não apenas pelo viés de uma *scientia sexualis*, mas também como uma produção

[31] RIBEIRO, 2006, p. 5.
[32] RIBEIRO, 2006, p. 15.
[33] RIBEIRO, 2002, p. 63.

cultural e histórica que se constituí a partir das nossas experiências, das formas como vivemos nossos prazeres, nossos desejos, nossas vivências sócio-culturais.

Portanto, ao oportunizar que discussões acerca das diferenças e relações de gêneros, das múltiplas formas de relacionamentos, das relações sexuais além de finalidades reprodutivas, da maternidade e paternidade na adolescência, de abuso sexual, de intimidade, de masturbação, entre outras, sejam inseridas na sala de aula, possibilitando uma aprendizagem acerca da sexualidade para além de uma ciência sexual puramente biológica, deslocando o entendimento de uma educação para a sexualidade fundamentada apenas em órgãos, hormônios e doenças que devem ser prevenidas, mas uma educação para a sexualidade na qual os/as estudantes se reconheçam enquanto sujeitos de suas sexualidades e isto vai além de determinações biologicistas que reduzem a sexualidade a normas – relações heterossexuais, por exemplo – e a controles comportamentais – como, "Cuide-se", "Use camisinha" – isto implica reconhecer os sujeitos a quem estamos "educando sexualmente" não como sujeitos universais, mas únicos, que individualmente vivem suas sexualidades no sentido amplo de suas existências, ou seja, hormônios, órgãos, corpos, prazeres, anseios, desejos, comportamentos, contexto sócio-cultural, são elementos que atuam de forma integrada na constituição da sexualidade.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, Helena. "Orientação Sexual nos parâmetros curriculares nacionais". In: Revista Estudos Feministas. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104026X2001000200014&script=sci_arttext&tlng=ptpt>. Acesso em: 20 abr. 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAPRICHO. Disponível em: <http://app.arquivo.abril.com.br/texto_integral_abril/pesquisaConteudo.do>. Acesso em: 22 ago. 2009.

CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. *Adolescência em discurso: mídia e produção de subjetividade*. 1996. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1996, Porto Alegre.

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. *História da sexualidade 1: a vontade de saber*. 18. ed. São Paulo: Grall, 2007.

HALL, Stuart. “The Work of Representation”. In: _____. (Org.) *Representation. Cultural Representations and Signifying Practices.* Sage/Open University: london/Thousand Oaks/New Delhi, 1997. p. 1-73.

HISTÓRIA da Capricho. Disponível em: <http://capricho.abril.com.br/clube/historia.shtml>. Acesso em: 2 nov. 2010.

LOURO, Guacira Lopes. “Currículo, gênero e sexualidade – O ‘normal’, o ‘diferente’ e o ‘excêntrico’”. In: LOURO, Guacira Lopes (Org). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2007a, p. 41-52.

PUBLIABRIL. Disponível em: <http://www.publicidadeabril.com.br/marcas/capricho/revista/informacoes-gerais>. Acesso em: 10 fev. 2011.

QUADRADO, Raquel Pereira. *Adolescentes: Corpos inscritos pelo gênero e pela cultura de consumo*. 2006. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande.

RIBEIRO, Paula Regina Costa. *Inscrevendo a sexualidade: discursos e práticas de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental*. 2002. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Bioquímica – Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

_____. “Scientia sexualis & ars erotica: é possível pensarmos a sexualidade na escola pela via da ars erotica?”. In: COLÓQUIO FRANCO-BRASILEIRO DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO - FOUCAULT 80 ANOS, 3., Rio de Janeiro. Anais do III Colóquio Franco-Brasileiro de Filosofia da Educação - Foucault 80 anos, 2006, p. 1-16.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. “As culturas negadas e silenciadas no currículo”. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 159-177.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O currículo como fetiche: a poética do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

WEEKS, Jeffrey. *El malestar de la sexualidade: significados, mitos y sexualidades* modernas. Madrid: TALASA, 1993.

XAVIER FILHA, Constantina. “Educação para a sexualidade: carregar água na peneira?”. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; SILVA, Méri Rosane Silva; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.) *Corpo, gênero e sexualidade: composições e desafios para a formação docente*. Rio Grande: FURG, 2009, p. 85-103.

SER MENINO E SER MENINA TAMBÉM SE APRENDE NA ESCOLA

SALVA, Sueli
Professora do CE/UFSM
STIMAMIGLIO, Neusa Maria Roveda
Coordenadora Centro Crescer

Eixo Temático: Gênero e Sexualidade nas Práticas Escolares

Resumo: Este artigo tem como objetivo refletir acerca das relações de gênero e sexualidade construídas no interior das instituições de educação infantil e dos anos iniciais. Pretende problematizar algumas representações acerca do gênero que são manifestas pelas crianças, considerando que tais representações resultam de construções de comportamento marcados por hierarquias e polaridades entre meninos e meninas. Este trabalho resulta da pesquisa realizada no interior das instituições de educação infantil e anos iniciais na cidade de Santa Maria, onde se observa que as práticas escolares, em certa medida, são responsáveis por tais construções. O trabalho pretende ainda redimensionar o olhar para a criança, numa tentativa de compreender e problematizar as representações de gênero e o papel do professor nos processos formativos. Com base no referencial teórico e nos dados empíricos, o artigo sugere a importância de problematizar os saberes naturalizados na organização das ações cotidianas, nas formas de pensar e maneiras de agir, posto que estas produzem e reproduzem hierarquias e polaridades na forma de ser menino e menina, interferindo no processo de construção das identidades infantis.

Palavras-chave: educação infantil, relações de gênero, práticas escolares

Abstract: This article has as an aim to make a reflection about the relations of gender and sexuality constructed in the institutions of children education and elementary school. It intends to problematize some representatives of gender showed by children considering that such representatives result from behavior construction set by hierarchy and polarity between boys and girls. This work results of the research performed in the institucions of children education and elementar school in the city of santa Maria where we can notice that school practice, in some way, is responsable for such constructions. The work also intends to redimension the look to the child, in an attempt of understanding and problematizing the representations of gender and the role of the teacher in the making process. Based on theoretical references and empirical data, the article suggests the importance of problematizing the naturalized knowings in the organization of day-by-day actions, in the ways of thinking and acting for these produce and reproduce hierarchies and polarities in the way of being a boy and a girl, interfering in the process of construction of childish identities.

Key-words: children education, gender relations, school practice.

Introdução

Algumas instituições educacionais localizadas na cidade de Santa Maria, região central do Rio Grande do Sul e outras localizadas em algumas cidades do entorno, recebem as alunas do curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Santa Maria para a realização das práticas de ensino na Educação Infantil e nos anos iniciais. O compromisso do professor que atua com as práticas de estágio é acompanhar tais experiências, intervindo, apoiando, refletindo com as estagiarias melhores formas de construir a prática pedagógica. Além disso, possibilita, entre outras coisas, ter um contato direto com as crianças envolvidas no processo pedagógico. Esse contato direto se constitui como um laboratório de aprendizagem, como fonte de pesquisa que permite a construção de material empírico referente as mais diferentes temáticas. Em relação às representações das crianças acerca das concepções de gênero e sexualidade não é diferente, essas, entretanto, revelam situações inquietantes, que nos trazem indícios de que necessitamos problematiza-las. A problematização de tais questões exige um posicionamento acerca de alguns conceitos, em especial gênero e sexualidade.

Enquanto categoria analítica, o gênero permite analisar as vivências a partir das diferenças sociais e culturais para além do critério biológico. Como conceito, gênero é diferente de sexo. O sexo tem um núcleo biológico irrecusável, que é a sexualidade reprodutiva da espécie. O gênero é um conceito ligado à reprodução social em sua totalidade, e o sexo é apenas um dos seus componentes. Pode-se dizer que, onde termina o sexo, continua ou começa o gênero. Também as relações de gênero – mesmo que não somente elas - incidem na construção social do sexo (NAROTZKY, 1995).

De acordo com Louro (2008), o gênero está ligado ao movimento feminista, não pode se reduzido a história das mulheres. Trata-se das relações construídas entre homens e mulheres e o modo como às crenças formuladas com base nas diferenças biológicas interferem na construção das identidades.

De acordo com Beauvoir (2005, p. 371), “nenhum destino biológico, psíquico, econômico, define a imagem que reveste no seio da sociedade a fêmea humana; o conjunto da civilização elabora este produto chamado de feminino”.

A partir desse pressuposto, é possível concluir que o gênero é uma construção cultural sobre o sexo, isto é, sobre o modo de ser homem e mulher. Assim, masculinidade e feminilidade são formas de ser influenciadas pela cultura e pela sociedade, daí não existir uma essência feminina, algo que caracterize a mulher ontologicamente como tal, o que também ocorre com uma suposta essência masculina.

Em relação ao conceito de sexualidade compartilhamos a idéia de que a sexualidade refere-se "às formas como os sujeitos vivem seus prazeres e desejos, nesse sentido as identidades sexuais estariam relacionadas aos diversos arranjos e parcerias que os sujeitos inventam e põem em prática" (LOURO, 2000, p. 63). A sexualidade "faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se "despir"" (LOURO, 2008, p. 81). Para a autora "a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, como ela própria as produz" (LOURO, 2008, p. 81-82).

O material empírico produzido a partir das observações nas escola possibilitou construir a idéia de que a diferença biológica se constitui como referência para a construção das diferenças de gênero, frequentemente, orientando as meninas para comportamentos mais passivos e os meninos para comportamentos mais agressivos. Esse direcionamento ocorre das mais variadas formas; gestos, atitudes, palavras, imagens, brincadeiras que os adultos propõem às crianças delineando modos de comportamento, que passam a fazer parte da identidade das crianças.

Solange Jobim e Souza (1995, p. 22), argumenta que ao observarmos as crianças no seu cotidiano, percebemos que elas:

> [...] brincam, sonham, inventam, produzem e estabelecem relações sociais que, muitas vezes, escapam à lógica do enquadramento cultural normatizado; contudo, mais cedo, ou mais tarde, acabam aprendendo a categorizar essas dimensões, [...] isto é, sucumbem de uma certa subjetividade de natureza essencialmente fabricada, modelada, recebida, consumida.

Quando muito pequena, embora a criança manifeste preferências, ela brinca indistintamente com bolas, bonecas, panelinhas, casinhas, carrinhos. Elas não classificam os brinquedos, ainda não apreenderam as práticas e táticas culturais que sinalizam a diferença através dos objetos que 'devem' ser utilizados para cada sexo. Esses traços de liberdade aos poucos vão sendo cerceados, agindo diretamente sobre o corpo que precisa ser esculpido, enquadrado, vigiado, domesticado, resguardado produzindo identidades não apenas demarcadas pelas diferenças mas também pela hierarquia. Para isso usam-se as mais diferentes estratégias. Meninos e meninas são colocados em filas, meninos são separados das meninas, meninos recebem brinquedos diferentes das meninas; meninos podem se comportar de modo mais audaz e curioso; meninas devem ficar quietas e preferencialmente caladas; meninos não podem brincar com bonecas; meninas não podem jogar futebol.

Também a linguagem tem um papel importante no processo de construção dos papéis de gênero na escola. Ao sugerir a uma menina que pare de saltitar, pois está se comportando

como um guri, ou quando são expostos nas salas cartazes indicando o que pode e o que não pode ser feito pelas crianças na escola. Nestes cartazes, muitas vezes, são utilizadas gravuras estereotipadas, nas quais aparecem os meninos em situações de agressão e transgressão às normas e as meninas com posturas mais comportadas, ou então elas sendo agredidas pelos meninos. Ou seja, "aceita-se que os meninos tenham um comportamento mais ativo, que façam mais bagunça, que tenham menos cuidado com o material escolar" já em relação as meninas, "seus atributos devem ser o de ficar caladas, quietas e de preferência invisíveis, cuidando do material escolar com zelo e capricho" (SALVA, 2008, p. 206). Quando as meninas apresentam um comportamento mais ousado, são acusadas de imorais, ou de se 'pareceram com os guris'. Essas expectativas diferentes vão delineando os comportamentos e modos de ser do menino e menina. Tudo isso contribui para a construção dos papeis de gênero.

O que podemos ver através das crianças nas escolas

Nas representações das crianças acerca do gênero e da sexualidade perpassam as idéias, os modos de fazer, os valores que são inspirados nos modelos dos adultos e naquilo que os adultos ensinam as crianças. Mesmo que se considere o componente da subjetividade temos que considerar que a criança nasce em um mundo que já tem uma história.

Ao observar as brincadeiras de meninos e meninas, de uma turma de pré-escola, pode-se perceber claramente as marcas culturais nas diferenças nas maneiras de brincar. Ao receberem a ordem da professora que elas poderiam brincar no pátio, os meninos foram brincar com carrinhos, ou seja, ocuparam o espaço externo, onde além de correr com seus carros tinham também a liberdade de mover os corpos no espaço aberto. Já as meninas correram para a casinha e logo estavam "brincando de trabalhar". Elas varriam a casa, cuidavam dos filhos, preparavam a comida. Eles com seus carrinhos faziam manobras radicais, apostavam corridas, construíam percursos para os carros andarem, isto é, eles "brincavam de brincar". Nesta brincadeira evidencia-se a divisão sexual do trabalho. As meninas reproduzem e constroem suas identidades ocupando um lugar que foi tradicionalmente pensado para as mulheres. Lugar esse que é, desprestigiado, desvalorizado economicamente e ainda pode dificultar o acesso a outros postos de trabalho.

Em relação à divisão dos brinquedos, o caso do menino Leonardo[1] em uma classe de educação infantil pode ser ilustrativo. Quando a supervisora de estágio entra na sala, ele se dirige a ela dizendo: *Tia, tia a Paulinha gosta de mim. Ela me deu de presente uma galinha e*

[1] Os nomes são fictícios

um coelhinho cor-de-rosa, de menina!". Pode-se perceber que o menino Leonardo, com apenas cinco anos já construiu a idéia de que vivemos em um mundo polarizado, que existem coisas para os meninas e outras para as meninas. Mas mais do que isso, a cor "rosa" normalmente atribuída como a cor das meninas, significa para os meninos, um demérito, vergonha, constrangimento, desconfiança. Esses sentimentos tanto podem estar relacionados ao gênero, como a sexualidade. Sabe-se que as diferenças construídas com base na diferença biológica são usadas como justificativa para a construção das diferenças, diferenças essas que justificam hierarquias entre os sexos. Pode estar relacionada a uma "suposta" fragilidade atribuída às meninas associada a cor rosa. No caso de um menino identificar-se com a cor rosa, pode ser um demérito tanto por estar associado a fragilidade como colocar em dúvida a sua orientação sexual. De acordo com Louro (2008), as manifestações contrárias concepção de sexualidade julgada 'normal' são consideradas "desvios de comportamento". Isso significa por em cheque o esforço da escola de construir corpos cuja sexualidade considerada normal é a heterossexual.

Muitos são os comportamentos que geram desconfiança, mas na instituição de educação infantil esses se revelam nas brincadeiras e nas escolhas dos brinquedos. O menino que escolhe, por exemplo, uma boneca para brincar, muitas vezes, é advertido, por seus pares. A primeira vez hesitará, mas provavelmente, passará a escolher outro brinquedo, que contenha marcas de sua masculinidade, como expressa o menino ao dizer: *"Professora, eu sou macho! É, sou macho, meu pai disse que sou macho"*. Sua expressão não era apenas com as palavras, mas com o corpo que se posicionava de maneira firme, ereta. De certo modo o menino já está construindo sentido do que significa ser homem em nossa sociedade. Como enfatizou Louro (2008), nos causa espanto quando encontramos meninos que querem brincar com bonecas, um pouco menos, nos causa espanto quando as meninas querem brincar com carrinho, talvez porque o fato de há tanto tempo ver uma mulher dirigindo sem que isso tenha interferido na sua orientação sexual. Mas igualmente nos chocamos diante de comportamentos mais agressivos protagonizados pelas meninas. Nas escolas, o direcionamento das brincadeiras é bastante visível. Entretanto, parece aceitável que uma menina brinque com carrinhos. Aceitar esse modo de brincar, talvez seja o resultado das conquistas feministas, que a medida que as mulheres foram ocupando novos lugares na sociedade, o fantasma da dúvida em relação a sua sexualidade foi amenizado, também porque as mulheres não são tão explicitas, portanto, são menos vistas. Parece que temos mais dificuldades de aceitar que os meninos brinquem com panelinhas, de casinha, com bonecas, com bichos de pelúcia cor-de-rosa. Os adultos demonstram preocupação em relação à

orientação sexual da criança exercendo sobre elas certa vigilância, tanto pela família como pela instituição. Algumas atividades realizadas pelos homens, que tradicionalmente foram realizadas pelas mulheres geram suspeita e põem em duvida a heterossexualidade, uma vez que culturalmente ela é considerada a normal e aceitável. De acordo com Louro (2008, p. 81),

> [...] a própria ênfase no caráter heterossexual poderia nos levar a questionar a sua pretendida "naturalidade". Ora, se a identidade heterossexual fosse, efetivamente, natural (e, em contrapartida, a identidade homossexual fosse ilegítima, não natural, artificial), porque haveria a necessidade de tanto empenho para garanti-la?

As mudanças provocadas pelos movimentos feministas das últimas décadas possibilitaram que as mulheres pudessem participar muito mais dos espaços públicos, das instâncias da política, do poder e do mercado de trabalho formal. Isso significa que o contexto sociocultural, anteriormente ocupado quase que exclusivamente pelos homens, passa a ser também ocupados pelas mulheres. Contrariamente, os espaços ocupados quase que exclusivamente pelas mulheres, seguem ocupados pelas mulheres. Se houve um compartilhamento dos espaços públicos entre homens e mulheres, o mesmo não pode ser afirmado tão categoricamente em relação aos espaços do lar, do privado e em relação às práticas do cuidado.

A conquista de espaços majoritariamente masculinos possibilitou as mulheres uma maior liberdade e poder de escolha. Ao mesmo tempo, isso representa uma sobrecarga, pois, as mulheres não abandonaram as práticas de cuidado, nem o serviço doméstico, salvo aquelas de classes mais elevadas que podem pagar 'outras mulheres' para realizar esses serviços.

Em outro momento de observação em uma classe de educação infantil, a estagiária trabalhou como tema "A Cidade de Santa Maria", dentro dessa temática ela abordou aspectos culturais relacionados a alimentação e a arquitetura. Para isso ela construiu com as crianças uma casa que ficou por alguns dias na sala de aula a disposição das crianças. A estagiaria organizou grupos mistos para brincar na casinha. Esse trabalho da estagiária nos possibilita observar as representações das crianças. Essas representações são reveladoras e nos brindam de novidades que precisam ser acolhidas.

Na brincadeira evidenciou-se que um dos grupos organizou-se a partir de uma configuração familiar matrifocal. Essa estrutura da prioridade à relação entre a mãe e a criança, entre os irmãos e irmãs, considerando mais solidário esse laço do que aquele construído na relação conjugal (FONSECA, 2004). Durante a brincadeira, no momento da constituição familiar, as crianças, indistintamente, se organizaram em torno da figura da mãe. Em um momento posterior, um dos meninos reivindica o lugar do pai, o que foi contestado

pela 'mãe' que dizia: "*aqui moro eu e meus filhos*". Pouco tempo depois a "mãe" permite que o menino ocupe o lugar de "pai". Outro grupo se constitui a partir da configuração familiar nuclear, porém, demonstram compartilhar as práticas de cuidado dos filhos e também das tarefas domésticas expressando mudanças que se referem a divisão sexual do trabalho. *"De noite tu (mãe) faz a janta e eu (pai) limpo a casa"*, propõe o menino durante a brincadeira de casinha. Essas configurações sinalizam que há uma mudança latente que necessita ser acolhida pelos professores. São indícios de que as crianças produzem cultura, criam novas regras, influenciadas por outras vivências que não as escolares. O ser humano pode, de certo modo, ser condicionado, mas não determinado (FREIRE, 1997). Portanto, é necessário incluir as discussões sobre esses outros modos de ser, sobre essas novas regras que são criadas e vivenciadas pelas crianças relativas as relações de gênero com o objetivo de promover uma educação que busque efetivamente a igualdade de oportunidades com vistas a superar o sexismo[2]. A filósofa espanhola, Victória Camps (2003, p. 10) argumenta que: "não deveria ser tão complicado eliminar os vestígios sexistas da educação. No entanto é, porque mais difícil que mudar as leis é mudar a mentalidade e as atitudes que se reproduzem com todas as inércias e vícios do passado sem nos darmos conta".

Por isso a aposta no ser humano como alguém que sempre terá a disposição um espaço para criar, reinventar e reinventar-se, para colocar algo novo ao mundo, ou talvez, nem tão novo assim, mas construir novos sentidos e significados para a vida cotidiana. Savater (2004) diz que os seres humanos possuem uma estrutura biológica com programas precisos, mas isso não ocorre com a capacidade simbólica.

Mas qual é o limite entre a escolha e as possibilidades desses meninos e meninos no transcorrer de suas vidas? Até que ponto uma escolha está determinada pelo universo cultural que a cerca? Quais os limites e as possibilidades de construção de relações menos dicotômicas e hierarquizadas entre meninos e meninas? Talvez elas tenham o limite que a instituição escolar consiga acolher.

Talvez uma interessante representação dessas práticas seja imaginá-las como semelhantes a jogos em que os participantes estão sempre em atividade, em vez de reduzi-las, todas, a um esquema mais ou menos fixo em que um dos "contendores" é, por antecipação e para sempre, o vencedor (LOURO, 2008, p. 40).

[2] Sexismo é um conceito empregado pelos movimentos de emancipação feministas para designar a atitude dominadora dos homens para com as mulheres. Segundo Moreno (1999, p. 23) essa forma de pensar expressa uma visão androcêntrica. O androcentrismo "consiste em considerar o homem como centro do universo, como medida de todas as coisa."

Esta divisão está distante de ser natural, também não podemos pensar que não ocorra modificações em relação a esses comportamentos, pois a constituição das identidades é um processo dinâmico, não é um processo "do qual os sujeitos participam como meros receptores. Os sujeitos estão implicados e são participantes ativos na construção de suas identidades (MELUCCI, 2004).

Essa perspectiva talvez nos permita pensar que um mundo menos dicotômico entre o que se concebe como ser/fazer de mulher e como ser/fazer de homem pode estar sendo construído. Se de fato acreditamos na criança como um ser que produz cultura, precisamos admitir que novos modos de ser menino e menina, estão sendo construídos no interior das instituições e estes emergem nas relações entre as crianças. Se o medo e a desconfiança dos adultos abrirem espaço para a vida com mais liberdade e se formos capazes de admitir:

> [...] que todas as formas de sexualidade são construídas, que todas são legitimas, mas também frágeis, talvez possamos compreender melhor o fato de que diferentes sujeitos, homens e mulheres, vivam de vários modos seus prazeres e desejos (LOURO, 2008, p. 81-82).

Essa nova postura diante da vida nos permitiria quem sabe, dar mais crédito ao ser e fazer da criança, nos possibilitaria uma abertura para perceber o surgimento de novas configurações familiares e novos comportamentos protagonizados por meninos e meninas.

Se quando muito pequenos pouco se importam se os brinquedos são direcionados, com o passar do tempo eles começam a fazer julgamento em relação as suas escolhas. Por sua capacidade de aprendizagem, já foram incorporando em seu repertório novos gestos, gostos e comportamentos. Muitas vezes, o professor fez parte dessa construção sem perceber, agindo como se fosse natural, quando, na realidade é um comportamento naturalizado. Algumas vezes as crianças contestam e reivindicam outras possibilidades. Desejam outros brinquedos e brincadeiras. Quando o professor tem abertura e realmente escuta a reivindicação da criança, o acontecimento pode levá-lo a refletir sobre a sua prática, como ocorreu com a estagiária de uma classe de educação infantil, conforme consta no relatório de estágio da mesma[3].

> Então entreguei as lembrancinhas junto com o cartão que fiz para cada criança. Entreguei carrinhos e motos para os meninos e kits de rabicós e piranhas para o cabelo para as meninas. Porém, depois fiquei pensando: porque dei carrinhos somente para os meninos e dei enfeites para o cabelo das meninas? Porque não dei carrinhos para todos? Isto mostra que, muitas vezes, sem ao menos nos darmos conta, diferenciamos brinquedos de meninos e brinquedos de menina, ou seja, mostramos que meninos brincam com um tipo de brinquedo e meninas com outros. Comecei a perceber que fiz esta diferenciação de brinquedos de meninos e de meninas quando uma menina pediu a um menino para brincar com o carrinho que ele ganhou de mim. Isto me fez pensar sobre esta questão, que eu não me dei conta disso quando comprei as lembranças (HOLZSCHUH, 2009, p.12).

[3] Excerto gentilmente cedido pela estagiária Aline Simone Holzschuh a qual sou muito grata.

Nota-se que a reivindicação da menina possibilitou a estagiaria a construção de um processo reflexivo sobre a sua ação. Mas isso não é o mais comum nas práticas pedagógicas. A escola produz "as distinções e desigualdades" (LOURO, 2008, p. 55). A escola se encarrega de construir universos distintos para meninos e meninas. Essa separação não significa, no entanto, respeito à diferença é utilizada para demarcar hierarquias.

Finalizando

Leonardo e outras crianças das instituições de educação infantil nas suas representações, demonstram que já aprenderam que as cores, os brinquedos, as brincadeiras não somente tem o sentido de tornar o mundo multicolorido, alegre, mas também servem para demarcar os lugares das pessoas na sociedade. Essas crianças podem, ao longo da vida, aprender que de um lado estão os homens e de outro as mulheres. Podem aprender que esses lugares são demarcados por relações de poder que ratificam as desigualdades entre os homens e as mulheres. Entretanto, elas também podem aprender que homens e mulheres fazem parte do mesmo mundo e que esse mundo pode tornar-se melhor se todos puderem compartilhar experiências e práticas, sem que umas sejam consideradas legitimas e outras não; sem que uns exerçam poder sobre os outros. Para isso acontecer dependerá também das formas de educação recebida tanto pela família como pela escola e pelas instituições de Educação Infantil. Isso leva a pensar na necessidade de colocar na pauta das discussões no interior dos cursos de formação de professores e professoras, tais temas, buscando a construção de um olhar mais crítico e reflexivo a respeito das relações de gênero na Educação Infantil.

Nós professores temos o compromisso de olhar e ver, de ver e dar crédito, de acolher os novos sentidos que cada criança tem a possibilidade de construir. Esses sentidos se revelam nas práticas e nas experiências protagonizadas pelas crianças e por suas professoras. Nosso papel é questionar, problematizar, interrogar e ser parceiro na construção desses outros modos de ser homem e ser mulher. Isso não significa que nós professores temos poder absoluto da mudança, mas temos o compromisso de possibilitar uma ações reflexiva que vise a construção de relações menos hierarquizadas.

Referências

BEAUVOIR, Simone. **El Segundo Sexo**. Madrid: Cátedra, 2005.

CAMPS. Victoria. ***El Siglo de Las Mujeres***. Madrid: Catedra, 2003.

CERTEAU, Michel. **A Invenção do Cotidiano:** as artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

FONSECA, Cláudia. **Família, fofoca e honra: etnografia de relações de gênero e violência em grupos populares**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia:- Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. In. _____ **O Corpo Educado. Pedagogias da Sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. Corpo, escola e identidade. **Educação e Realidade.** Porto alegre, v2, nº25, p. 59-75, jan./jun. 2000.

_____, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação – uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MELUCCI, Alberto. **O Jogo do Eu:** a mudança de si em uma sociedade global. São Leopoldo: UNISINOS, 2004.

MORENO, Monteserrat. **Como se Ensina a Ser Menina: o sexismo na escola.** São Paulo: Moderna, 1999.

NAROTZKY, Susana. ***Mujer, Mujeres, Genero* : *una aproximación crítica al estudio de las mujeres en las Ciencias Sociales***. Madrid: CSIC, 1995.

SAVATER, Fernando. **A Importância da Escolha**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2004.

SALVA, Sueli. **Narrativas da Vivência Juvenil Feminina: histórias e poéticas produzidas por jovens de periferia urbana de Porto Alegre.** UFRGS, 2008, 395f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

SEXUALIDADES E GÊNEROS NAS PRÁTICAS ESCOLARES: NARRATIVAS DE PROFESSOR@S[1] E ALUN@S

FELDKERCHER, Nadiane[2] - UFPel
FREITAS, Deisi Sangoi[3] - UFSM
TADIELO, Francine Netto Martins[4] - UFSM

Eixo Temático: Gênero e sexualidade nas práticas escolares

Resumo: Nesse trabalho propomo-nos a refletir questões relacionadas à sexualidade e gênero enunciadas nas narrativas de professor@s e alun@s no âmbito do Projeto Diversidade Sexual e Igualdade de Gênero, executado pelo Grupo de Pesquisa *Internexus* na UFSM de 2006 a 2008. As fontes das informações apresentadas nesse artigo foram entrevistas (no caso d@s professor@s) e oficina (no caso d@s alun@s). As questões que se fizeram presentes nas narrativas dess@s colaborador@s marcam práticas escolares de ocultamento, repressão e valorização de certas condutas em detrimento de outras. Constatamos que @s professor@s sentiam-se despreparad@s para trabalhar com questões de gênero e sexualidade em sala de aula enquanto que @s alun@s apresentaram narrativas carregadas de preconceitos.

Palavras- chave: Sexualidade; Gênero; Práticas escolares.

Abstract: In this article we propose to discuss questions related to sexuality and gender listed in the narratives of teachers and students under the Project: Sexual Diversity and Gender Equality, developed by Internexus Research Group in the UFSM from 2006 to 2008. The sources of information presented in this article were interviews (in the case of teachers) and workshop (in the case of students). The issues that were present in the narratives of this collaborators marked school practices of the concealment, repression and appreciation of certain behaviors over others. We checked that teachers felt unprepared to work with issues of gender and sexuality in the classroom while the students presented narratives full of preconceptions.

Keywords: Sexuality. Gender. School practices.

[1] A notação @ será utilizada para referenciar a flexão de gênero (a, o, professora e professor, aluna e aluno, etc) e não tornar o texto cansativo.

[2] Mestre em Educação. Acadêmica do Curso de Doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas. Bolsista CAPES/DS. Participante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação - *Internexus*. E-mail: nadianefel@yahoo.com.br.

[3] Doutora em Educação Professora Adjunta da Universidade Federal de Santa Maria. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação - *Internexus*. E-mail: deisisf@gmail.com.

[4] Licenciada em Pedagogia. Acadêmica do Curso de Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Professora Pesquisadora do Programa e-Tec Brasil. Participante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação - *Internexus*. E-mail: frannmartins@hotmail.com.

A cultura de cada sociedade tem um papel fundamental na determinação dos modelos que norteiam o ser e o agir de cada sujeito, bem como promove em seu contexto histórico padrões de conduta ditos como aceitáveis e não aceitáveis, certos e errados, ou então moldes que vão ao encontro do que é conveniente para aqueles que impõem a ordem e se beneficiam com ela. Através de instituições sociais - como a escola, a igreja - introduzem-se nos indivíduos a ideia de que existem padrões de normalidade, de comportamento, de manifestação sexual ou de uso apropriado do corpo (CUNHA, 2007). Dessa forma, muitas práticas sociais, instituições e os discursos que cercam os sujeitos possibilitam a produção e reprodução de identidades, diferenças, distinções e desigualdades.

A escola é uma destas instituições que produz e reproduz modelos de ser e de agir e, assim sendo, acaba incluindo e também excluindo as pessoas que transitam em seu ambiente. Para Louro (2005) a escola delimita tempos e espaços, o que se pode e o que não se pode fazer como também configura falas e silêncios em suas práticas pedagógicas. Em outras palavras

> A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o "lugar" dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles as que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos. (LOURO, 1997, p.58)

A escola contribui significativamente para reproduzir dicotomizações; ela é um espaço em que acreditamos poder oportunizar inúmeras possibilidades de ser e estar e de construção de novos olhares porém, em muitos momentos, ela se limita a selecionar os bons, excluir os que não seguem um padrão de "cidadão ideal" e descarta pessoas que transitariam em seu ambiente. De outra forma, podemos acreditar que muitas escolas produzem e reproduzem "práticas preconceituosas e discriminatórias contra alunos" (SOL, 2006, p. 1).

Com vistas ao enfrentamento desses preconceitos e formas de discriminação, percebemos algumas iniciativas do governo federal, como o "Plano Nacional de Política para as Mulheres" e o "Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB[5] e de Promoção da Cidadania Homossexual", que almejam uma educação que ofereça aos profissionais docentes, instrumentos para lidarem com as diferenças de orientação sexual e identidade de gênero em suas práticas escolares. Atendendo a um chamado de editais dessas políticas o Grupo Internexus, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)

[5] Essa sigla significa Gays, Lésbicas, Transgêneros e Bissexuais. A sigla mais recorrente atualmente é LGBTTTs: Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros e Simpatizantes. Essa sigla colabora para a não reprodução da primazia masculina.

do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), propôs o Projeto **Diversidade Sexual e Igualdade de Gênero** no âmbito do qual promoveu o Curso de mesmo nome e cujo sub-título era: Que coisa é essa chamada Gênero? voltado a formação de professor@s da educação básica. Esse Projeto foi executado e avaliado em várias etapas no período que compreende os anos de 2006 a 2008.

O Curso teve como principal objetivo "propiciar a reflexão e a análise da prática docente de cada professor envolvido, no que tange as questões de gênero e diversidade sexual" (FREITAS, 2007, p. 10) e foi realizado no período de março a agosto de 2007. Doze professor@s participantes do Curso foram entrevistad@s e, essas entrevistas são tomadas como uma das fontes de informações para as reflexões apresentadas nesse texto.

Outra ação do Projeto foram as implementações de oficinas sobre a temática gênero e sexualidade em escolas de Educação Básica. Dentre essas tivemos a oficina pedagógica intitulada "O Bom, Belo e Verdadeiro no contexto escolar" realizada em uma turma de 36 alun@s do Ensino Médio, em uma escola pública da periferia da cidade de Santa Maria. O propósito da oficina era problematizar, através das narrativas d@s alun@s, questões voltadas à sexualidade e ao gênero e refletir dicotomizações do tipo certo-errado, verdade-mentira, belo-feio. Essas narrativas foram tomadas como a segunda fonte de informação para as reflexões aqui apresentadas.

Nesse contexto, a partir das narrativas de professor@s e alun@s que participaram do Projeto já citado, nos propomos a refletir questões relacionadas à sexualidade e gênero que perpassam as práticas escolares.

Sexualidade e gênero nas narrativas d@s professor@s e alun@s

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Fundamental sugerem que a temática o**rientação sexual** seja adotada como um tema transversal, que incorpore às disciplinas já existentes no currículo. Os Parâmetros justificam essa incorporação por entender que a sexualidade é "importante na formação global do indivíduo" (p. 77) e possui "grande importância no desenvolvimento e na vida psíquica das pessoas" (p. 81). Segundo os PCNs o papel da orientação sexual na escola é informar e discutir diferentes tabus, preconceitos, crenças e atitudes existentes na sociedade, bem como problematizar, produzir questionamentos e ampliar o leque de conhecimentos, para que @ própri@ alun@ escolha seu caminho ou sua opção sexual.

Os mesmos Parâmetros apontam ainda que a discussão sobre **gênero** na escola tem como objetivos "combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação." (BRASIL, 1997, p. 99). Os PCNs explicitam que gênero é o "conjunto das representações sociais e culturais construídas a partir da diferença biológica dos sexos. Enquanto o sexo diz respeito ao atributo anatômico, no conceito de gênero toma-se o desenvolvimento das noções de "masculino" e "feminino" como construção social" (BRASIL, 1997, p. 99).

Ante essas orientações dos PCNs perguntamo-nos: que movimentos se fazem necessários para dar conta de tal demanda? Como operacionalizar o enfrentamento de uma temática tão complexa e polêmica como essa de modo a não produzir mais preconceito e sofrimento? Tentaremos refletir sobre isso por meio das narrativas produzidas pel@s professor@s e alun@s que participaram conosco no Projeto já referido.

@s professor@s colaborador@s desse estudo compreendem que as temáticas gênero e sexualidade são emergentes e devem ser tratadas em sala de aula. El@s reconheceram ainda que trabalhar com essas questões é uma tarefa complexa e que seu papel é orientar @s alun@s, como está expresso nos depoimentos a seguir: *"a sexualidade, com certeza, é uma área complexa, carregada de 'tabus' e cheia de revelações"*; *"devemos orientar os jovens (crianças e adolescentes) nos assuntos referentes à sexualidade"*; *"precisamos estar preparados para este diálogo, visto que a sexualidade, hoje em dia, é uma das questões que mais angustiam os nossos jovens e não podemos nos furtar deste debate"*.

Fica claro também que @s professor@s não se sentem seguros ou preparados para lidar com questões de gênero e de sexualidade que se fazem presentes no decorrer de suas ações pedagógicas. Esse fato é evidenciado nas seguintes narrativas: *"tem professores que não falam. Quando as crianças perguntam determinadas coisas, ou mudam de assunto ou dizem que depois respondem"*; *"questões de sexualidade e gênero aparecem todos os dias, e muitos professores, colegas meus que trabalham nas exatas, dizem assim: pergunta pra fulana que tem especialização na área"*; *"um dia desses tinha uma professora de outra disciplina que disse: 'Olha, vai perguntar pra professora de ciências, ela deve saber isso, eu não sei'"*; *"a gente tem situações de menininho que os outros acham que ele é gay. Daí o aluno fica deprimido e a professora não sabe como lidar, não sabe o que falar, porque tu tem medo de ofender o menino"*.

Essas narrativas revelam o quanto @s professor@s sentem-se limitad@s para tratar de certos assuntos com @s alun@s e acabam ocultando situações, negando sujeitos, recusando opções sexuais, discriminando pessoas. Nesse sentido Louro (2005) pondera que

> o processo de ocultamento de determinados sujeitos pode ser flagrantemente ilustrado pelo silenciamento da escola em relação aos/às homossexuais. [...] De certa forma, o silenciamento parece ter por fim "eliminar" esses sujeitos, ou, pelo menos, evitar que os alunos e as alunas "normais" os/as conheçam e possam desejá-los/as. A negação e a ausência aparecem, nesse caso, como uma espécie de garantia da "normalidade". (p. 89)

Para Pérez Gómez (2001) @s professor@s diante de questões que envolvem mudanças radicais, tais como os relacionados a valores e culturas, encontram-se sem iniciativas, isolados, deslocados. Em outras palavras, segundo esse autor,

> Parecemos carecer de iniciativa para enfrentar novas exigências porque, afinal de contas, nos encontramos encurralados pela presença imperceptível e pertinaz de uma cultura escolar adaptada a situações pretéritas. A escola impõe lentamente, mas de maneira tenaz, certos modos de conduta, pensamentos e relações próprios de uma instituição que se produz a si mesma, independentemente das mudanças radicais que ocorrem ao redor. (p.11)

Podemos dizer então, como mencionado por um@ professor@ entrevistad@, que *"negar, omitir ou não trabalhar [essas temáticas] tem efeito contrário à educação"*. Aqui percebemos o desconforto d@s profissionais da educação em lidar com "certas situações" ou a insegurança de saber como abordá-los em sala de aula. Essa condição contribui para que esses assuntos sejam velados e não façam parte das preocupações centrais no espaço escolar.

Em relação as narrativas d@s alun@s percebemos que @s mesm@s associaram a palavra preconceito a tudo aquilo que consideram diferente ou que está fora do padrão majoritário. O preconceito quanto a homossexualidade foi o que mais se fez presente na narrativa dess@s colaborador@s: *"as bichas não respeitam a gente"*; *"tem gay que não respeita"*; *"isso é uma doença"*; *"é um desvio que eles têm desde pequeno"*.

Essas falas demonstram o preconceito, a rejeição a tudo aquilo que vai contra ao que ess@s alun@s acreditam ser verdade na cultura em que estão inserid@s. Nosso entendimento sobre o conceito de preconceito é o mesmo de Candau (2003) ao afirmar que esses

> são reinventados e reinstalados no imaginário social continuamente. Os preconceitos atuam como filtros de nossa percepção, fortemente impregnados de emoções, colorindo nosso olhar, modulando o ouvir, modelando o tocar, fazendo com que tenhamos uma visão simplificada e enviesada da realidade (p.17).

Por outro lado, apareceram também posições mais flexíveis como a de um@ alun@ se surpreende por verificar a "normalidade" apresentada por homossexuais: *"Eu tinha duas vizinhas que ninguém poderia dizer que eram homossexuais porque elas nunca brigavam, estavam sempre bem, viviam na delas, eram super normais e uma delas tinha uma filha."*.

Essa narrativa revela uma concepção[6] na qual homossexual é alguém que briga, incomoda outras pessoas, não é aparentemente "normal" e não tem filhos. Parece-nos então que no imaginário dess@ alun@ o homossexual seria o oposto do heterossexual tido como normal.

Esse tipo de representação tem sentido se considerarmos que nossa sociedade é "hegemonicamente masculina, branca, heterossexual e cristã" (LOURO, 2005, p. 86). Com esses requisitos a sociedade constrói um padrão de comportamento sexual e tod@s aquel@s que não compartilham desses atributos são considerad@s anormais, com problemas, inaceitáveis pois fogem do que é dado como verdade. Podemos analisar esse preconceito e surpresa quanto aos homossexuais por parte d@s alun@s com base em Foucault (2007) quando discorre sobre nossas "verdades":

> Vivemos em uma sociedade que em grande parte marcha "ao compasso da verdade" - ou seja, que produz e faz circular discursos que funcionam como verdade, que passam por tal e que detêm por este motivo, poderes específicos. A produção de discursos "verdadeiros" (e que, além disso, mudam incessantemente) é um dos problemas fundamentais do Ocidente. A história da "verdade" - do poder próprio aos discursos aceitos como verdadeiros - está totalmente por ser feita. (p.231)

Assim, o que temos como verdadeiro é aceito e o que não creditamos veracidade encaramos como inaceitável ou com preconceito. Próximo a essa representação temos a narrativa de um@ profess@r, que diz que *"os valores sociais são preconceituosos, principalmente no que diz respeito à sexualidade. Precisamos aprender a melhor maneira de desfazer os (pré) conceitos e permitir o livre-arbítrio com clareza, segurança e sem imposições"*. Ess@ profess@r recupera a ideia de que não cabe à escola julgar o posicionamento, a opção d@ alun@ como certa ou errada. Cabe a escola reconhecer as diferenças e promover o respeito a essas diferenças.

Algumas narrativas d@s alun@s, no que diz respeito a mulher, merecem ser registradas: *"é um absurdo um amigo casar com uma mulher que não sabe nem fritar um ovo"*; *"é que nem aquele ditado: mulher esquenta a barriga no fogão e esfria no tanque"*. As narrativas dess@s alun@s apresentam a mulher como esposa, dona do lar, e negar tais condições é inaceitável. Assim, para el@s a mulher tem valor quando sabe cozinhar, lavar roupas, cuidar da casa, ou seja, quando apresenta condições de servir ao homem. É importante registrar que essas afirmações ocorrem mesmo quando se considera que a mulher conquistou um importante papel dentro do atual contexto social.

[6] Usamos o termo concepção quando nos referimos a indivíduo e representação quando é uma posição de um grupo.

Historicamente os homens sempre foram mais valorizados e tiveram mais oportunidades que as mulheres e, ainda hoje, nossa sociedade separa os padrões de comportamento dos homens dos das mulheres. Nesse contexto é função da escola, d@s professor@s em suas ações pedagógicas trabalharem a equidade entre os gêneros e a dignidade de cada homem e de cada mulher.

Para pensar...

Percebemos que as ações desenvolvidas pelo Projeto Diversidade Sexual e Igualdade de Gênero (no caso desse artigo o "Curso Diversidade Sexual e Igualdade de Gênero: Que coisa é essa chamada Gênero?" e a oficina pedagógica "O Bom, Belo e Verdadeiro no contexto escolar") foram significativas para professor@s e alun@s pudessem parar, pensar e refletir acerca de questões relacionadas a sexualidade e ao gênero e rever posições quanto a julgamentos de certo, errado, bom, ruim, normal e anormal. Essa avaliação positiva pode ser confirmada a seguir, pelas narrativas dos dois grupos. Alun@s: *"gostei muito da oficina, afinal de contas não é toda a hora que temos a oportunidade de discutir certos assuntos"*; *"As oficinas são diferentes das aulas normais"; "esta oficina serviu muito como aprendizado, e deu abertura para todos se expressarem, um modo diferente de dar aula"*. Professor@s: *"este curso nos trouxe subsídios para abordagens destes temas em sala de aula com mais segurança e clareza"*; *"o curso apresentou os temas forma clara, coerente e reflexiva, e assim, nossos alunos ficarão mais esclarecidos sobre a sua sexualidade e olharão ao outro de forma mais solidária e respeitando as diferenças"*.

As questões referentes a sexualidade e gênero que se fizeram presentes nas narrativas d@s professor@s e alun@s colaborador@s deste estudo marcam práticas escolares de ocultamento, repressão e valorização de certas condutas. De forma geral, constatamos que @s professor@s sentiam-se despreparad@s para trabalhar com questões de gênero e sexualidade em sala de aula enquanto que @s alun@s apresentaram narrativas carregadas de preconceitos ante essas temáticas.

Acreditamos que trabalhar as diversidades nas práticas educativas requer o repensar sobre os próprios preconceitos, inquietações e medos e, portanto, pode tornar-se uma prática difícil, complexa, temerosa, pois, conforme Louro (2003)

> Nós, educadoras e educadores, geralmente nos sentimos pouco a vontade quando somos confrontados com idéias de provisoriedade, precariedade, incerteza – tão

> recorrentes nos discursos contemporâneos. Preferimos contar com referências seguras, direções claras, metas sólidas e inequívocas. (p.41).

Entendemos que a escola pode tanto manter o que vem perpetuando em práticas discriminatórias quanto trabalhar em direção à subversão dos estereótipos buscando alternativas para uma educação não discriminatória. Para isso, como Alós (2007, p. 7) pensamos que seja conveniente que se apresente para @s alun@s "aqueles sujeitos que estão fora dos domínios da heterossexualidade como seres humanos plenos, e não como aberrações, ou como sujeitos/cidadãos de segunda categoria", pois os conceitos ou preconceitos são invenções do imaginário social (CANDAU, 2003). Professor@s e alun@s também compartilham desse pensamento ao mencionarem que é necessário *"mudar a visão de que o diferente nem sempre é marginal ou louco"* (Profess@r) ou que *"bicha também é gente"* (Alun@).

Enfim, concordamos com Fontes e Marcondes (2006) quando expressam que é preciso "afirmar as diferenças para promover a igualdade" e compreendemos que as práticas escolares ao trabalharem a sexualidade e o gênero devem procurar formar alun@s (e professor@s) capazes de respeitar a diversidade e de se posicionar contra os diferentes tipos de discriminações.

REFERÊNCIAS

ALÓS, Anselmo Peres. **Gêneros ininteligíveis:** o que é falado e o que é calado pelas pedagogias culturais. 2007. p. 1-7. Disponível em: <http://www.ufsm.br/naees/Artigos/Conf2_Anselmo.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: pluralidade cultural, orientação sexual / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 164p.

CANDAU, Vera. **Sociedade, discriminação e educação**. In: CANDAU, Vera. (Coord.) Somos tod@s iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 13-31.

CUNHA, Jorge Luiz da. Sexualidade e moralidade: uma história. In: FREITAS, Deisi Sangoi (Coord.) **Relatório do Projeto Diversidade Sexual e Igualdade de Gênero.** 2007. Projeto registrado no Gabinete de Projetos do Centro de Educação da UFSM com o número 016429 e selecionado pela SECAD/MEC. Mimeografado.

FREITAS, Deisi Sangoi (Coord.) **Relatório do Projeto Diversidade Sexual e Igualdade de Gênero.** 2007. Projeto registrado no Gabinete de Projetos do Centro de Educação da UFSM com o número 016429 e selecionado pela SECAD/MEC. Mimeografado.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 1979. Rio de Janeiro: Edições Graal.

FONTES, Ângela Maria Mesquita; MARCONDES, Lourdes Maria Antonioli (org) **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres.** Brasília: Presidência da República/Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2006.

LOURO, Guacira Lopes. O currículo e as diferenças sexuais e de gênero. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 85-92.

LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, gênero e sexualidade**. In: LOURO, Guacira Lopes et al (Orgs). "Corpo, Gênero e Sexualidade". Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

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

GÓMEZ, Pérez. **A cultura escolar na sociedade Neoliberal**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

SOL, Vanessa. **Sem preconceitos para lidar com diversidade sexual na escola.** 2006. Disponível em: <http://www.olharvirtual.ufrj.br/2006/index.php?id_edicao=110&codigo=3>. Acesso em: 20 de mai. 2011.

"TEENCONTREI": UMA EXPERIÊNCIA DE ENCONTRO COM AS TEMÁTICAS DE CORPOS, GÊNEROS E SEXUALIDADES NO ESPAÇO ESCOLAR

TEIXEIRA, Fabiane Lopes– UFPel[1]

Eixo Temático: Gênero e sexualidade nas práticas escolares

Resumo: O presente texto tem por objetivo relatar uma experiência, considerada positiva, no espaço da sala de aula, onde foi possível oportunizar algumas ferrramentas e possibilidades de abordagem com os/as alunos/as que contribuíram para a discussão de questões importantes no estudo sobre as sexualidades, tais como: identidades de gênero, diversidade sexual, corpos, configurações familiares, sentimentos, prazeres, dentre outras. Como professora da Rede Básica de Ensino e integrante do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (GESE) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), acredito ser de extrema importância abordar as temáticas que envolvem as adolescências e as suas sexualidades, bem como possibilitar a discussão dessas temáticas na escola. O GESE tem produzido vários materiais didático-pedagógicos com o objetivo de suscitar a discussão das temáticas de corpos, gêneros e sexualidades nas escolas e, dentre essas produções, destaco o livro "TEENcontrei: onde a gurizada se encontra", que faz parte do Projeto Sexualidade e Escola: discutindo a diversidade sexual, o enfrentamento ao sexismo e à homofobia, produzido pelo GESE, em parceria com o Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e que foi utilizado como material-base deste trabalho. O livro "TEENcontrei: onde a gurizada se encontra" foi escrito para os/as alunos/as que estão cursando a Educação Básica e, nesse primeiro trimestre de 2011, foram entregues 250 exemplares do livro para um pré-teste a cinco profissionais da educação da rede básica e a um profissional da educação superior, a serem utilizados em suas salas de aula. Este relato busca mostrar uma possibilidade da utilização do livro em sala de aula bem como afirmar a sua publicação como uma importante ferramenta de trabalho para os/as professores/as que acreditam que, ao discutirmos essas temáticas, estaremos possibilitando outras formas de pensar e agir na sociedade contemporânea.

Palavras- chave: Adolescências, sexualidades, escola.

Abstract: This paper aims to report an experience which was considered as positive. It happened in a classroom, where it was possible to utilize some tools and to create possibilities for some approach with the learners. They contributed to the discussion of important issues in the study about sexualities such as: gender identity, sexual diversity, bodies, family configurations, feelings, pleasures, among others. As teacher of the Basic Education and member of the Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (GESE) of Universidade Federal do Rio Grande (FURG), I believe is extremely important to address the issues involving the teens and their sexuality, as well as enable discussion of these topics in school. GESE has produced

[1] Professora da Rede Básica de Ensino do município do Rio Grande. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas – PPGE/FAE/UFPel.

various pedagogical-didactic materials in order to raise discussion of topics of bodies, genders and sexualities in schools. Among these productions, I highlight the book "TEENcontrei: onde a gurizada se encontra," which is part of the Project Sexuality and School: discussing sexual diversity, coping with sexism and homophobia, produced by GESE, in partnership with the Ministério da Educação (MEC), through the Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), which was used as material base of this research. The book "TEENcontrei: onde a gurizada se encontra" was written for the pupils attending the Basic Education. And, in the first trimester of 2011, 250 copies of the book were delivered for five education professionals' core network and a professional higher education for use in their classrooms. This report search to show a possibility of using the book in the classroom as well as ensure its publication as a job's important tool for the teachers who believe that discussing these issues, we are enabling other forms of thinking and acting in contemporary society.

Key words: teen, sexuality, school.

INTRODUÇÃO

Diante de alguns discursos hegemônicos presentes nas escolas e em outras instituições sociais sobre adolescência, sexualidade, diversidade e relações de gênero, considero ser necessário refletir sobre essas temáticas não apenas com os/as profissionais da educação, mas também com outros segmentos da sociedade de forma que os/as mesmos/as possam discutir e problematizar os diversos discursos e práticas referentes a algumas questões centrais no estudo dos corpos e das sexualidades.

Sendo assim, pretendo relatar uma experiência, considerada positiva, no espaço da sala de aula, onde foi possível oportunizar algumas ferrramentas e possibilidades de abordagem com os/as alunos/as que contribuíram para a discussão de questões importantes no estudo sobre as sexualidades, tais como: identidades de gênero, diversidade sexual, corpos, configurações familiares, sentimentos, prazeres, dentre outras. Como professroa da Rede Básica de Ensino e integrante do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (GESE) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), acredito ser de extrema importância abordar as temáticas que envolvem as adolescências e as suas sexualidades, bem como possibilitar a discussão dessas temáticas na escola.

O GESE tem produzido vários materiais didático-pedagógicos com o objetivo de suscitar a discussão das temáticas de corpos, gêneros e sexualidades nas escolas, contribuindo, assim, para a superação do preconceito, da violência, da homofobia e para o respeito e valorização das diversidades sexuais, de gêneros e da orientação afetivo-sexual. Dentre essas produções, destaco o livro "TEENcontrei: onde a gurizada se encontra", que faz parte do Projeto Sexualidade e Escola: discutindo a diversidade sexual, o enfrentamento ao sexismo e

à homofobia, produzido pelo GESE, em parceria com o Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e que foi utilizado como material-base deste trabalho.

O livro "TEENcontrei: onde a gurizada se encontra" foi escrito para os/as alunos/as que estão cursando a Educação Básica e, nesse primeiro trimestre de 2011, foram entregues 250 exemplares do livro para um pré-teste a cinco profissionais da educação da rede básica e a um profissional da educação superior, a serem utilizados em suas salas de aula. Dos seis professores/as, cinco utilizaram o livro em turmas de séries finais do Ensino Fundamental nas cidades de Rio Grande e de São José do Norte e uma professora utilizou-o numa turma de licenciandos do Curso de Pedagogia da FURG.

APRESENTANDO O LIVRO "TEENCONTREI: ONDE A GURIZADA SE ENCONTRA"

O livro "TEENcontrei: onde a gurizada se encontra" foi escrito para os/as alunos/as que estão cursando a Educação Básica, a fim de serem problematizadas algumas temáticas que fazem parte do cotidiano dos/as adolescentes. Esse livro é uma produção coletiva do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (GESE/FURG) que é permeado pelos múltiplos olhares de pesquisadoras, doutorandas, mestrandas e licenciandas sobre os significados de ser adolescente no mundo contemporâneo.

Pode-se perceber que, ao pensarmos em adolescência, diversos significados podem surgir, tais como fase de mudanças constantes, transição entre a infância e a idade adulta, momento de rebeldia e contestação, dentre outros. Essa construção da adolescência como uma *fase de mudanças*, tanto físicas quanto emocionais, foi sendo produzida por discursos de vários campos como o da biologia e o da psicologia e produzindo significações que servem como referências para a constituição das identidades adolescentes.

Dentre os discursos que partilham da tendência a naturalizar o processo da adolescência, conferindo-lhe um caráter universalizante, estão os do campo da biologia, que aborda a questão a partir de uma visão essencialista e determinista, com ênfase nas mudanças corporais consideradas *naturais* a meninos e meninas. Segundo essa perspectiva, a adolescência é considerada uma etapa de transição entre a infância e a idade adulta, tendo como base as transformações puberais, de caráter biológico, que, por sua vez, seriam

vivenciadas por todos os sujeitos até atingirem a maturidade e, a partir delas, poderiam ser desencadeadas mudanças psicológicas e sociais.

Os trabalhos e pesquisas do GESE estão ancorados nos Estudos Culturais, em sua vertentes pós-estruturalistas. Nesse sentido, entendemos que a adolescência não é uma etapa *natural* da vida, mas uma etapa cultural e historicamente criada pelo homem. Assim, percebe-se que não apenas os discursos tais como os da biologia e da psicologia, mas também os da sociologia e da história dentre outros, além de variadas pedagogias culturais, não apenas mostram o que é ser adolescente, mas acabam produzindo essa etapa da vida, colaborando para a fabricação das identidades adolescentes. A partir daí, é preciso entender que todos esses significados são cultural e historicamente produzidos e, a adolescência, uma construção discursiva que se dá a partir dessas práticas.

Nesse sentido, pensamos que não existe *a adolescência* como uma etapa estática e homogênea, mas que existem múltiplas *adolescências*, mutáveis e heterogêneas, e que são (re)construídas a todo instante, em vários contextos sociais. E foi pensando nessas *adolescências* que o livro "TEENcontrei: onde a gurizada se encontra" foi produzido, não com o intuito de abarcar todas as temáticas que envolvem as adolescências, mas com a pretensão de oportunizar algumas ferramentas e possibilidades de abordagem que contribuam para pensar sobre as mesmas.

O livro "TEENcontrei: onde a gurizada se encontra" conta cenas de cinco adolescentes que se conheceram num *site* de relacionamentos chamado "TEENcontrei". As cenas buscam retratar algumas situações comuns do cotidiano dos/as adolescentes a a partir de temáticas que são abordadas ao longo dos seguintes capítulos: **Família**, **Baladas**, **Rolos e Paqueras**, **Corpos**, **Segredos** e **Enfim, te encontrei!**.

Na história, o "TEENcontrei" é um *site* de relacionamento produzido e administrado por um grupo de adolescentes. Esse espaço promove o encontro da gurizada e é diariamente acessado por milhares de adolescentes de todo o país, mas os/as administradores/as do *site* mantêm um rigoroso controle para que adultos não possam acessá-lo, já que a idade máxima permitida é de 20 anos.

A história do livro gira em torno de cinco personagens que não se conheciam pessoalmente, eram apenas amigos virtuais, mas compartilhavam de vários conflitos: a **Gabi,** uma garota de 16 anos que morava com a mãe e com um irmão mais novo, sentia-se em crise familiar; a **Jéssica,** uma menina de 14 anos que morava com os pais e com uma irmã mais velha e gostaria de ser como a irmã; o **Gustavo,** um garoto de 17 anos que foi abandonado pela mãe, vivia com o pai e amava *rock*, mas não estava contente com o seu tipo físico e

mantinha uma foto falsa no *site*; o **Serginho,** um menino de 15 anos que morava com os pais e sentia-se em conflito com o seu corpo e seus sentimentos; e o **Guilherme,** um garoto de 17 anos que vivia com os avós e era "craque" no futebol e adorava pagode.

Depois de vários papos sobre família, baladas, rolos e paqueras, algumas dúvidas e anseios, os/as amigos/as foram se aproximando e acabaram descobrindo que moravam próximos. Depois de um tempo de convivência virtual, a personagem **Gabi** promoveu um encontro real com todos/as.

RELATANDO A EXPERIÊNCIA

O livro "TEENcontrei: onde a gurizada se encontra" foi escrito para os/as alunos/as que estão cursando a Educação Básica e, nesse primeiro trimestre de 2011, foram entregues 250 exemplares do livro para um pré-teste a cinco profissionais da educação da rede básica e a um profissional da educação superior, a serem utilizados em suas salas de aula. Como professora da rede básica e integrante do GESE, fui convidada a realizar o pré-teste na escola onde trabalho, a E.M.E.F. França Pinto, no município do Rio Grande.

Desde o ano de 2005, eu já trabalhava na escola com as temáticas de corpos, gêneros e sexualidades, com turmas de 5ª a 8ª séries e , neste ano, estou abordando essas temáticas através do Projeto "Acolher" , com turmas de 5º Ano a 8ª séries. O pré-teste do livro foi realizado numa turma de 8ª série, a 82, formada por 11 alunos e 18 alunas, em 7 encontros semanais, de 20/04/11 a 01/06/11.

No 1º encontro, a Turma 82 recebeu o livro, com bastante entusiasmo. Foram apresentados à turma, o livro e seus personagens, bem como os objetivos do Projeto e do pré-teste. Os/As alunos/as demonstraram gostar do visual dos personagens e foram dando palpites sobre as suas histórias. A partir daí, foram discutidos os tipos de relacionamentos que se dão a partir dos sites de relacionamento. Os/As alunos/as levaram o livro para casa a fim de realizar a leitura dos capítulos.

No 2º encontro, foi abordado o capítulo "Família" e discutido sobre os tipos de famílias que aparecem na história, como também, os tipos de famílias a que pertencem. Foi solicitado à turma que, em grupos, a partir de recortes de revistas, produzissem um painel com diferentes tipos de família para, depois, ser apresentado ao grande grupo. No encontro posterior, os painéis foram apresentados e, assim, puderam ser problematizadas algumas configurações familiares.

No 4º encontro, para conhecer um pouco mais cada aluno/a e antecipar a atividade que aconteceria na próxima semana, foi distribuído à turma uma ficha-questionário para os/as alunos/as preencherem, onde puderam ser conhecidas algumas preferências e gostos de cada um/a. No encontro posterior, foram abordados os capítulos "Baladas" e "Rolos e paqueras", através de uma espécie de "Jogo da Verdade" (alunos/as distribuídos/as em círculo; foi colocada uma garrafa no centro e, ao ser girada, quem estava posicionado/a em frente ao fundo da garrafa fazia uma pergunta, de cunho pessoal, a quem estava posicionado/a em frente à tampa da mesma). Os/As alunos/as participaram ativamente da atividade e os assuntos mais recorrentes nas perguntas foram: traição, "pegação" nas baladas, sexo, primeiro beijo, entre outros.

No 6º encontro, foram trabalhados os capítulos "Corpos" e "Segredos". A discussão foi feita em torno do ideal de corpo perfeito e dos marcadores corporais, tais como *piercings* e tatuagens, que são impostos pela moda e pela mídia. Muitos/as dos/as alunos/as sentem-se insatisfeitos com o próprio corpo e por ainda não terem autorização dos pais para marcarem seus corpos. Com relação aos segredos, houve unanimidade em afirmar que os mesmos só devem ser revelados aos melhores amigos. Embora solicitado que escrevessem um segredo de forma anônima, houve resistência da turma.

No último encontro, os/as alunos/as puderam avaliar a história e o livro "TEENcontrei", através da atividade "Que bom!", "Que pena!", "Que tal?". Algumas alunas revelaram estarem esperando "mais" do final da história; foram discutidos, então, o mistério e a magia que envolvem os relacionamentos virtuais. Além disso, os/as alunos/as acharam a história curta, sugeriram mais capítulos ou que fosse produzida uma continuação da história, num segundo livro, com uma linguagem mais coloquial.

A partir desse relato, posso afirmar que os/as alunos/as gostaram muito do material e participaram bastante das atividades e discussões acerca do livro. Sendo assim, o livro mostra-se um material atrativo e interessante de ser trabalhado, além de instigar os/as alunos/as a falarem e refletirem sobre os corpos, os gêneros e as sexualidades.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao olhar os diversos marcadores sociais que identificaram os sujeitos desta experiência como adolescentes, de acordo com as formas de pensar, de agir, de vestir-se e de relacionar-se com os outros; além de outros, principalmente aqueles ditados pela mídia contemporânea, que impõem a esse grupo uma condição imprescindível de

pertencimento/não-pertencimento aos diferentes grupos/tribos juvenis, pude perceber que esses marcadores acabam por (re)posicionar os sujeitos nesses contextos.

Analisando as construções discursivas dos/as adolescentes que emergiram das atividades realizadas a partir do livro "TEENcontrei", através de suas "narrativas" – falas, desenhos, textos – foi possível verificar de que forma as diversas pedagogias culturais vêm produzindo representações de corpos adolescentes por meio de valores, imagens, sentidos e vão interpelando-os e, dessa forma, (re)significando o processo de fabricação dessas identidades adolescentes. Assim, esses marcadores identitários vêm inscrevendo, nesses corpos adolescentes, modos de ser e de viver tanto a adolescência quanto a sexualidade na contemporaneidade.

Ao problematizar com os alunos e as alunas a importância atribuída por eles e por elas ao pertencimento do grupo chamado adolescente, a partir dos marcadores sociais relacionados à adolescência, pude problematizar, também, a adolescência como uma construção discursiva e não apenas como uma fase da vida ligada a mudanças corporais e nomeada de forma estereotipada como rebelde.

Este relato buscou mostrar uma possibilidade da utilização do livro em sala de aula bem como afirmar a sua publicação como uma importante ferramenta de trabalho para os/as professores/as que acreditam que, ao discutirmos essas temáticas, estaremos possibilitando outras formas de pensar e agir na sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

QUADRADO, Raquel Pereira, MAGALHÃES, Joanalira Corpes. (orgs.). **Teencontrei:** onde a gurizada se encontra. Rio Grande: FURG, 2011.

UM OLHAR SOBRE A SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO

VIEIRA, Rafael Lima [*]
LAGE, Allene Carvalho [**]

Eixo temático: Gênero e sexualidade nas práticas escolares

Resumo: Neste trabalho, fazemos um estudo sobre a problemática da diversidade sexual inserida no ambiente escolar. Propomos um estudo sobre as escolas de cinco municípios do Agreste de Pernambuco: Belo Jardim, Brejo da Madre de Deus, Caruaru, Pesqueira e Santa Cruz do Capibaribe, buscando compreender sua configuração em relação ao tema. Detivemo-nos à questão sobre a ausência de uma política educacional que considere as identidades sexuais homossexuais. Para isso nos utilizamos de bases teóricas sustentadas pela perspectiva pós-estruturalista para situar nosso trabalho dentro de um panorama atual, do lado dos estudos *Queer* e da perspectiva sociológica sobre a educação. Ao mesmo tempo em que nos utilizamos das falas de profissionais da educação para nos direcionar a resultados. Nossas conclusões foram no sentido de dar conhecimento sobre os problemas oriundos da falta de informação sobre procedimentos didáticos e pedagógicos voltados para o trato da temática da diversidade sexual nas escolas.

Palavras-Chave: Diversidade Sexual – Homossexualidade - Currículo escolar - Respeito às diferenças.

Abstract: In this work, we do a study on the issue of sexual diversity included in the school environment. We propose a study of schools in five municipalities of Agreste of Pernambuco: Belo Jardim, Brejo da Madre de Deus, Caruaru, Pesqueira and Santa Cruz do Capibaribe, trying to understand your configuration around subject. We care in question about the absence of an educational policy that considers homosexual identities. For this we use the theoretical basis supported by post-structuralist perspective to situate our work within a current view on the side of *Queer* studies and sociological perspective on education. At the same time we use the lines of education professionals to direct us the results. Our opinions were in giving knowledge about the problems arising from lack of information about didactics and teaching procedures focused at the treatment of the theme of sexual diversity in schools

Palavras-Chave: Educational Policies - Homossexualities – Respect for differences.

[*] Graduado em pedagogia e mestrando em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco/CAA. Email: rafaellimavieira@yahoo.com.br UFPE/CAA.

[**] Doutora em Sociologia pela Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra. Professora adjunta do núcleo de formação docente da Universidade Federal de Pernambuco/Centro Acadêmico do Agreste; Professora do programa de pós-graduação em educação da UFPE/CAA. Coordenadora do Observatório dos Movimentos Sociais.

INTRODUÇÃO:

Fruto de um extenso trabalho de pesquisa no âmbito da Iniciação Científica, este artigo vem apresentar as conclusões resultantes de um estudo envolvendo escolas e profissionais da educação em municípios do Agreste de Pernambuco. Este estudo, buscando aproximar o debate do Movimento LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros) das falas de sujeitos no contexto escolar, principalmente docentes, pretendeu fazer uma reflexão sobre a relação entre esses dois grupos.

Pois, diferente do que se imagina, existe uma interação muito forte entre o público escolar e o público LGBT. Tem diminuído relativamente os argumentos que dividem esses dois grupos, que na verdade não são dois, mas um só, pois as pessoas tem cada vez mais se identificado tanto como LGBT quanto pertencentes a uma comunidade escolar; isso significa que estar em um desses grupos não exclui a participação em outro. A escola, enquanto microcosmos é o lugar onde se podem enxergar mais facilmente as dores, as violências, os anseios, os avanços, os discursos, as relações, resultantes da interação entre as identidades socialmente constituídas pelo processo educativo.

Assim, nosso estudo vem abraçar a idéia de que a Escola como universo de identidades, e representante da diversidade humana, assim como das questões nascidas dela, deve representar a causa que sustenta a manutenção da nossa sociedade e dos diversos grupos sociais que a compõem.

Como vetor de nosso trabalho, apresentamos a déia de que existem questões pouco esclarecidas acerca da temática LGBT e sua relação com a escola, e que por isso os problemas gerados a partir da interação entre ambos vai sendo reproduzido em diversos espaços sociais.

Daí, reconhecemos que a escola tem o dever de formar cidadãos com vistas a conviver com tais diferenças, assim como compreender sua inevitabilidade e sua convergência para o aprimoramento de nossa sociedade. Mas para isso, entretanto, precisa se apoiar em quadros de referencias que justifiquem muito claramente a necessidade de incluir tais diferenças no trabalho pedagógico.

Nosso trabalho pretende estudar os debates atuais que estabelecem as referencias necessárias para incluir a as identidades sexuais nas políticas educacionais e conhecer os mecanismos que vem impossibilitando essa postura pedagógica no Brasil. Com isso, nos perguntamos primeiramente: *Qual a delimitação e o que defendem os estudos que tratam da relação entre Educação e identidades sexuais? Quais as hipotéticas consequências dessa*

relação? E da ausência dela? Como vem senso o cotidiano escolar diverso em suas identidades e que por sua vez as ignora pedagogicamente?

E qual, pois, a finalidade de tal investigação? Seria ela futilidade acadêmica? Nossa experiência profissional na área da Educação, porém, aponta a necessidade de sintetizar os elementos da luta por emancipação e inserção social dos grupos LGBT e das nossas lacunas pedagógicas. Esse é o sentido de tal trabalho: delimitar as emergências da Educação e dos indivíduos LGBT dialogando com seus elementos constituintes; reconhecendo sua gênese histórica e refletindo sobre sua possibilidade de sua transformação da sociedade e da humanidade.

LUTA TEÓRICA POR EMANCIPAÇÃO

Segundo tais perspectivas, iniciamos nosso trabalho ao estabelecer um quadro teórico que compreendesse o debate acerca da diversidade e das identidades sexuais com ênfase curricular, política, legal e social; concretizando tais elementos em dispositivos básicos para a construção do pensamento sobre o qual nos dispomos a estudar.

1. *Política Educacional*

Falar de uma política curricular que considere as identidades homossexuais é algo muito complexo, que exige a retomada de questões debatidas em diversas áreas do conhecimento. Compreendemos a necessidade de empoderamento[1] de tal classe de indivíduos; e a implicação da tomada dessa política nas escolas, tem conseqüências imediatas na sociedade. O estímulo à violência, e à homofobia que perpassa todos os espaços vivenciados pelas identidades homossexuais é eco, na maioria das vezes, de práticas nascidas dentro do ambiente escolar, que coloca em circulação um aparato discursivo a serviço da segmentação de idéias equivocadas acerca das identidades sexuais. Além disso, das práticas discursivas anunciadas, o que nos chama a atenção, é a ocultação, nos currículos escolares, da sexualidade humana em sua diversidade; levando a cabo ainda uma ideologia amparada por idéias já desconstruídas pelo pensamento científico contemporâneo. Jimena Furlani já alertava para a problemática que temos pensado neste trabalho:

> [...] o ocultamento nos currículos escolares, da multiplicidade das diferenças culturais (em especial dos gêneros e das sexualidades), bem como o não-reconhecimento pedagógico do caráter construído e político das identidades (hegemônicas e subordinadas) e de seus sujeitos. (FURLANI, 2005: 220).

[1] FURLANI (2005, P. 227 – 228)

Essa afirmação nos coloca, enquanto profissionais da Educação, com um problema de caráter duplo.

Primeiro, a escassez de diretrizes curriculares que estabeleçam o trabalho pedagógico voltado à discussão sobre diversidade sexual. Segundo, o limitado acesso aos estudos que reconhecem o caráter cultural e efêmero da construção das identidades sexuais, e sua adesão pelas instituições escolares.

Neste sentido, as inferências sobre esse caráter duplo, ganham força quando nos confrontamos com os documentos oficiais que instituem o currículo escolar brasileiro, pois oficialmente eles fazem, sim, referencia à sexualidade de acordo com as exigências da comunidade escolar. Como explicita os Parâmetros Curriculares Nacionais: "*Indissociavelmente ligado a* ***valores*** *(destaque nosso), o estudo da sexualidade reúne contribuições de diversas áreas como, Antropologia, História, Economia, Sociologia, Biologia, Medicina, psicologia e outras mais*" (BRASIL, 1998, p. 117). Sutil na insinuação de que valores e parâmetros sociais estabelecem a forma da sexualidade, mas os PCN não conseguem dar a mesma sutileza à forma com dá uma conotação valorativa e estabelecem parâmetros para tratar da sexualidade ao ignorar diversas outras manifestações da sexualidade que não estejam vinculadas à heterossexualidade.

Neste sentido, defendemos a consolidação de uma política educacional que traga as discussões nascidas dos denominados estudos *queer*; a pedagogia e o currículo *queer* expandem os horizontes das bases da política educacional vigentes hoje. Como diz Guacira Lopes Louro: "*Uma pedagogia e um currículo queer estariam voltados para o processo de produção das diferenças e trabalhariam, centralmente, com a instabilidade e a precariedade de todas as identidades*" (LOURO, 2001, p. 550).

Mas ainda existem resistências a uma política educacional assim. Além disso temos ciência de que outros fatores, internos e externos, interferem na consolidação da escola como *lócus* de equidade e justiça para com todas as pessoas que vivem e sofrem nela. Mas acreditamos que, com os recursos teóricos de que dispomos, e a urgência para se dar-lhes visibilidade, respeito e dignidade, devemos começar empreendendo de forma segura e bem estruturada estratégias práticas para superar essa concepção obsoleta. Para isso, diretrizes claras, que coloquem de forma explícita a questão das identidades sexuais se fazem premente.

2. *Visibilidade, Respeito e Tolerância*

Paralela a toda a problemática relacionada às homossexualidades existe uma que segue caminhos próprios, se apresenta mais complexa que todas as outras e ainda não encontrou suporte forte o suficiente para se insinuar nos ambientes escolares; estamos falando da questão da visibilidade, da estética homossexual. Uma pergunta sempre nos inicia na exploração teórica para traçarmos um caminho conceitual sobre os fenômenos aos quais nos detemos. A pergunta que nos mobilizou ao fundamento desta categoria teórica foi: *quem, na escola, se depara com entraves políticos, éticos e valorativos na "decisão" sobre dar visibilidade à sua sexualidade, mais fortemente?* A essa pergunta, adicionamos outras, que ao contrário de dificultar sua clarificação, facilitou: *A quem se dirige os olhares, mesmo simbólicos, de alunos, pais e mães de alunos, e de toda a comunidade escolar? Quem produz uma estética, antes pedagógica, disciplinar, paradoxal, cidadã e depois, (nessa mesma ordem ou hierarquia) sexual?* Por mais que procurássemos outra resposta, e encontramos, a única que nos acometia como sendo a pessoa estratificada, pensada para exercer tal propósito, passando pela história das sociedades sem mudanças que comprometessem sua função estética e modelada, foi: o professor[2].

Esses profissionais sofrem com o crescente e feroz bombardeio de informações sobre sua identidade, principalmente sexual. E isso tem conseqüências diretas na forma de reconhecê-los e nomea-los. Profissionais da educação vivem um intenso dilema entre a necessidade de se expressar e de se ocultar nos espaços escolares. Ambas as posturas tem grande aceitação por parte de grupos de estudiosos da área da sexualidade, defendidas como estratégia de convivência pacífica entre heterossexuais e homossexuais.

Na verdade, não nos interessa, hoje, pensar a invisibilidade em sua gênese, mas as implicações que essa forma de "estar sendo" tem em delimitar estados de direito e de reconhecimento. Esse "estar sendo" é tratado pela lógica do respeito ou da tolerância, que divergem em sentidos, e por sua vez divergem nos estados de direito e reconhecimento dos indivíduos.

Os termos **respeitar** e **tolerar** implicam relações diferentes. Estar na condição de "tolerante", segundo Maria Irene Ramalho (2004) pressupõe uma relação de poder entre quem tolera e quem é tolerado. Seguindo essa acepção "há um centro, que é o 'mesmo', que tolera a

[2] Aqui, na maioria das vezes, usamos a forma genérica masculina para designar as pessoas às quais me refiro e me dirijo consciente de sua implicação ideológica excludente; entretanto faço isso por mera formalidade linguística e por considerar que quem esteja lendo esse texto atribua, contextualmente, seu sentido ambíguo que compreende também o gênero feminino.

desagradável diferença de uma margem, que é o 'outro" (pág. 148); dessa forma se constitui o tolerado em inferiorizado, destituído de poder. Essa ausência de poder do tolerado enfatiza mais ainda as relações à medida que

> O poder pode tolerar, a falta de poder nem isso pode. O "mesmo" tolera o "outro", mas só enquanto o "outro" não constitui ameaça à sua posição central e dominante. Mesmo reconhecendo teórica e eticamente que não há o "outro", que todos somos o "outro", as correlações de força rapidamente se encarregam de introduzir a assimetria. Por isso me parece aximorónica a noção de "tolerância mútua". Ao menor desequilíbrio de forças, a tolerância dá lugar à dominação (RAMALHO, 2004: 148-149).

Esse poder opera pelo mecanismo da invisibilidade e do silenciamento no sentido de dar aos tolerados o status de superior em direito e reconhecimento; ao passo que ferir a ordem estabelecida por quem tolera, sustentada pelo silêncio e pela invisibilidade, corresponde a um déficit, estabelece-se então uma culpa orquestrada por si mesmo e para si mesmo e daí uma auto-invisibilização, como condição para ocupar determinado espaço social; (assim, mesmo não sendo nosso objetivo esclarecemos a origem dos "armários" e dos "enrustidos").

Respeitar consolida outro tipo de relação de poder. Para as identidades como um todo, e para as homossexualidades, particularmente, ser respeitado se constitui como o mecanismo de emergência reivindicado pelos grupos de emancipação sexual. A característica mais marcante de uma identidade, quando respeitada, é o fato de poder se expressar sem correr o risco de ser comparada, colocada a prova, medida, avaliada. Neste sentido, o conceito de "Respeito", em nosso entendimento, está alinhado com o contraponto que Maria Irene Ramalho (2004) faz ao termo "tolerância" quando resgata de Boaventura de Sousa Santos as idéias de **hermenêutica diatópica** e **trabalho de tradução**, que pressupõem, em relação ao nosso objeto de estudo, uma ligação entre as identidades sexuais no sentido de tornar uma inteligível à outra sem, no entanto, dar cabo das particularidades essenciais de cada uma. A escola e a Educação é fundamental nesse processo de tornar as identidades inteligíveis e sociáveis, fazendo pontes no sentido de unir o que há de "identidade" entre elas.

METODOLOGIA DO TRABALHO

Delimitação e Sujeitos da pesquisa: Esta pesquisa, desde sua idealização e organização foi realizada no período de agosto de 2009 e julho 2010. Em sua primeira etapa (agosto-dezembro/2009) fizemos a delimitação teórica e metodológica e na segunda etapa (março-junho/2010) a ida ao campo com o objetivo de coletar dados e debruçamo-nos em

suas análises. Escolhemos para sujeitos/as de nossa pesquisa profissionais de municípios que abrangem a região do Agreste de Pernambuco, a saber: Belo Jardim, Brejo da Madre de Deus, Caruaru, Pesqueira e Santa Cruz do Capibaribe.

Técnicas de coleta: Investigamos, a partir de uma cuidadosa pesquisa bibliográfica, teorias que fundamentaram nossas idéias, tanto em livros, periódicos ou documentos produzidos pelos/as estudiosos/as da área e pelos movimentos sociais LGBT, numa perspectiva pós-estruturalista, como defendem as novas publicações da área (LOURO, 1999). Buscamos ainda informações dentro do universo escolar, sejam como dados no campo empírico, seja como literatura pertinente à educação com relação à sexualidade e a diversidade sexual, e ainda apoio em legislações sobre a temática; fizemos uso ainda, como instrumentos de coleta de dados, de entrevistas semi estruturadas e questionários abertos direcionados a professores/as das escolas pesquisadas. Na perspectiva de uma pesquisa do tipo etnográfica, compomos também um **Diário de Campo**, onde colocamos nossas impressões e dados relevantes sobre o campo.

Análise e sistematização de dados: Para esta pesquisa utilizamos a Análise de Conteúdo como técnica de análise de dados, que se caracteriza como uma técnica de tratamento da informação. Utilizamo-nos das instruções acerca da análise categorial discutidas por Bardin (2001).

CONVERSAS NA ESCOLA

Nossos resultados estão apresentados nesse trabalho de forma resumida por motivo, além de outros, do formato de apresentação do mesmo, que impossibilita uma descrição detalhada. Entretanto, nosso Diário de Campo contém o registro organizado, sistematizado e parcialmente analisado de todos os dados da pesquisa

Estudando os dados obtidos através dos questionários e das entrevistas pudemos sistematizá-los conforme as exigências de nossas categorias teóricas.

Procurando dar conhecimento sobre o assunto que nossa primeira categoria teórica contempla, encontramos respostas que evidenciam os dois motivos para a ausência do tema "diversidade sexual" nas escolas. O primeiro, a 'invisibilidade curricular', foi percebido em falas apontaram a falta de diretrizes curriculares ou recursos didáticos e pedagógicos. Os/as professores/as aprenderam a tratar didaticamente na escola com o sexo, com as doenças, com conteúdos considerados delicados para a sociedade como aborto, gravidez, DSTs, etc., não, entretanto, das identidades sexuais. O caráter de exclusão desse tema se ampara pela forma

como é encarada em outras esferas, como a legal, que exerce poder coercitivo e punitivo ao negar seus direitos. Como já indicamos, além desse, existe o motivo dos valores e normas pessoais que mantêm a ausência do tema da diversidade sexual nos espaços escolares. Em nosso estudo os/as profissionais questionados/as não deram nenhuma indicação de oposição ao trabalho com essa temática por esse motivo. Infelizmente não pudemos constatar se suas respostas apenas correspondem a uma disseminação discursiva de posicionamentos progressistas que tem tomado conta dos profissionais da educação; mas percebe-se ao menos o conhecimento sobre a necessidade de tratá-lo nos espaços escolares, além de um leve teor "politicamente incorreto" ao criticar essa necessidade.

De toda forma, informaram que tratar esse tema envolve questões ligadas a critérios religiosos e morais, por isso seu desempenho como profissional se encontra em déficit por não saber lidar com o conflito entre o assunto e esses critérios que se opõem, por exemplo, a religião, e a união homoafetiva.

Já sobre as considerações acerca da visibilidade, quando discutidas as questões acerca da homossexualidade docente, os/as professores/as sujeitos de nossa pesquisa nenhuma vez demonstraram atitude de reprovação ou de discriminação. Entretanto mais uma vez algumas impressões nos chamaram a atenção sobre certa resistência em sua expressão ou a possibilidade de assumirem sua sexualidade no seu espaço de trabalho. Todos/as foram muito delicados/as em deixar claro que essa questão é muito polêmica e deixa dúvidas sobre que condutas devem ser consideradas legítimas. Algumas falas se interessam em pensar uma conduta moldada a partir da discrição e do ocultamento das características consideradas típicas da homossexualidade, distanciando assim a vida profissional da vida pessoal. Outras se interessam em considerar essa possibilidade enquanto um ato de emergência de direitos, independente do espaço profissional em que estejam.

CONCLUSÕES

Quando pretendemos expor as ausências da diversidade sexual no contexto da Educação, nos preocupamos não em comprovar hipóteses ou justificar teses anteriormente pensadas, pois acreditamos que na construção de teses e hipóteses, outros estudiosos avançaram no sentido de dar uma justificativa tanto à necessidade de fundar uma Educação nova que resguarde e respeite todas as identidades, quanto na construção de bases teóricas e caminhos epistemológicos que vão em direção à transformação da sociedade e da própria Ciência.

Ao defendermos uma compreensão *queer* das identidades sexuais e buscando o aperfeiçoamento do pensamento que viabilize a criação de mecanismos e instrumentos práticos para colocá-la em prática, apontamos as lacunas na **política educacional**, que por sua remete à estrutura dos currículos de cursos de formação de professores e das escolas básicas; a relação das **normas e valores pessoais** com a reprodução do saber, remetendo por sua vez à reprodução de ideologias, crenças, e padrões sociais; as falhas na construção de relações escolares que respeitem todos os que integram a comunidade escolar, não se detendo na produção ou alimentando **discursos homofóbicos**, que nos afastam da dinâmica social e nos submete à interiorização da nossa identidade assim desestruturando nossa individuação; e além disso, nos jogando na experiência da invisibilidade e da obnublação. Não digo que as/os docentes servem a esse fim, mas repito: são fruto das ausências, seja nas políticas curriculares ou nos discursos e na linguagem, que determinam uma cisão entre as condutas sexualmente aceitas e não aceitas.

Como sujeitos *queer* temos a obrigação de transformar em senso comum o que é desviante, o que é estranho, o que é feio e até monstruoso em nossas identidades; temos que assumir nossas identidades queer. Fazendo considerações sobre o que nos mostrou nosso trabalho de investigação pretendemos fazer uma verdadeira apologia à diversidade sexual, no sentido mais amplo em que possa ser entendida: **a diversidade não está na especificidade de um grupo diferenciado da norma heterossexual, reduzida à distinção entre heterossexualidade e homossexualidade. Ela abarca as particularidades de cada ser humano enquanto detentor de uma identidade e uma conduta sexual ímpar seja heterossexual ou homossexual. A diversidade está menos ligada à especificação anatômica e física e suas performances do que ao reconhecimento da plasticidade sexual de cada ser humano**.

Assim, a escola e a Educação tem atarefa de acreditar que aderindo ao debate da comunidade LGBT e se apropriando de suas lutas e de suas metas não só estará contribuindo para uma causa que trará benefícios para uma comunidade específica, mas para a nossa condição humana. A Educação foi escolhida para aprofundar e aperfeiçoar o pensamento e as práticas que possam elevar nossa condição de seres humanos e sociais, individuais e coletivos.

A região do Agreste pernambucano avança no sentido de, agora, ter a possibilidade de conhecer as bases que instituem a discriminação e as diferenças de direitos baseadas nas particularidades sexuais. Esse é o momento de construir meios e instrumentos que possibilitem e facilitem a luta contra essas bases.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Relógio D'água Editores, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas Transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FURLANI, Jimena. Políticas identitárias na educação sexual. In: GROSSI, M. P. et al. (orgs.) *Movimentos sociais, Educação e Sexualidades*. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

LOURO, Guacira Lopes Louro. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1999.

LOURO, GUACIRA LOPES. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 9, n. 2, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104026X2001000200012&lng=en&nrm=iso>. access on 01 June 2011. doi: 10.1590/S0104-026X2001000200012.

RAMALHO, Maria Irene Ramalho. Tolerância – Não. In: *Revista de história das idéias*. vol. 25. p: 147-155. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 2004.

UMA ANÁLISE SOBRE A INFLUÊNCIA DOS PAPÉIS DE GÊNERO NA FORMAÇÃO DAS ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO: O CASO DOS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO E ENGENHARIA DE ALIMENTOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE

LONGARAY, André Andrade/ FURG
FIUSSEN, Deborah Matheus das Neves/FURG
AVILA, Ananda/FURG

Eixo temático: Gênero e sexualidade nas práticas escolares

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo discutir os papeis de gênero na formação das mulheres estudantes de graduação. A pesquisa teve caráter exploratório e empregou como técnica o estudo de caso. A amostra foi constituída de acadêmicas dos cursos de graduação de Administração e de Engenharia de Alimentos da Universidade Federal do Rio Grande. O instrumento de pesquisa foi o questionário e o tratamento dos dados foi feito sob enfoque quali-quantitativo. Foram consultadas 70 universitárias, 35 do curso de Administração e 35 do curso de Engenharia de Alimentos. Como resultado da pesquisa, destaca-se a diferença na percepção das acadêmicas sobre a tendência dos cursos sob a perspectiva de gênero e as implicações do ser feminino em cursos tradicionalmente masculinos.

Palavras chave: Gênero, Influência dos papéis, Formação acadêmica.

Abstract: This paper addresses the gender roles performed by undergrad female students majoring at Administration and Food Engineering Courses at a federal university in southern Brazil. As part of a case study, 70 students from both courses were asked to fill in a questionnaire which was then examined respecting a quali-quantitative method of analysis. The findings shed light on the students' perceptions on what concerns gender trends within the limits of these two courses traditionally taken up by male students in Brazil.

Key Words: Gender, Gender roles, undergrad female students.

1. Introdução

O aumento da participação das mulheres nos diferentes níveis de ensino do País reflete diretamente na participação destas no mercado de trabalho, ou seja, quanto mais mulheres qualificadas existirem, mais mulheres procurarão um espaço adequado também no mercado de trabalho. Com mais estudantes do sexo feminino nos cursos de graduação e nos programas de pós-graduação, foi possível uma maior demanda das alunas por posições de maior hierarquia no sistema" (LETA, 2003).

N a área das Ciências Sociais Aplicadas, onde até a década de 1980 havia predominância do sexo masculino nos bancos escolares, percebe-se que o fenômeno da expansão feminina também vem ocorrendo. Esse fenômeno também é percebido na área da Engenharia. Segundo registros do Livro Jubileu da Escola Politécnica (RJ), entre os anos de 1919 e 1922, se formaram apenas quatro alunas mulheres, ou seja, uma engenheira por ano formada na Politécnica. Hoje em dia, cursos como a Engenharia de Alimentos apresentam um ambiente com mais mulheres do que homens. (CABRAL, 2010).

Nesse sentido, o presente trabalho tem por objetivo proporcionar um maior entendimento sobre como os papéis de gênero influenciam na formação de estudantes de graduação dos cursos de Administração e Engenharia de Alimentos. O estudo tem caráter exploratório. Quanto aos meios, a pesquisa caracteriza-se como bibliográfica e de campo. A análise dos dados teve enfoque quali-quantitativo. A pesquisa teve como amostra estudantes de graduação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

2. Revisão Bibliográfica

A situação de muitas mulheres vem sendo melhorada, nos últimos 30 anos, com o movimento pela "libertação das mulheres". Através desse movimento aconteceram consideráveis ganhos sociais, políticos e econômicos. Junto com eles, houve também uma forte contribuição para a análise cultural contemporânea (CALÁS & SMIRCICH, 2007).

Ao contrário das mulheres do século XIX, encarceradas e condenadas pelo seu sexo, as mulheres do século XXI surgiram alongando suas fronteiras e rompendo com antigas padronizações. Todavia ao lado das conquistas nos espaços culturais, sociais, políticos, científicos e profissionais, surgiram também desigualdades e injustiças veladas (BARROS, 2005).

No Brasil, as meninas da elite eram educadas em casa por educadoras contratadas ou em escolas femininas de cunho religioso, já que poucos pais permitiam que suas filhas frequentassem o ensino misto das escolas públicas. Os pais acreditavam que um aprendizado maior das filhas poderia prejudicá-las em um futuro casamento e com isso tiravam as meninas da escola assim que estas aprendiam a ler. Com isso, algumas escolas passaram a ministrar aulas de trabalhos manuais na tentativa de atrair os pais a manterem suas filhas nas escolas. (GODINHO et al, 2005).

A nossa educação foi construída através de dogmas religiosos, práticas de princípios morais, e a não presença da mulher dentro da educação formal. Enquanto os homens passaram a adquirir o direito da educação pública a partir do Império, às mulheres se estabeleceram

regras e limites que deixaram a educação feminina incompleta e a margem do ensino masculino (AMORIM, 2009).

Martucci (1996, apud RASCHE, 1998) ressalta o comportamento da mulher, "um ser puro", dedicado, submisso, passivo, leal, obediente, conservador, com respeito à autoridade e hierarquia, de grandes qualidades morais, educadora primeira na sociedade. "É sobre esse aspecto que há uma aproximação da mulher com o trabalho de cunho maternal da professora e bibliotecária, mães intelectuais e maternais" (RASCHE, 1998).

Alguns trabalhos do campo de gênero e também da sociologia das profissões têm procurado investigar a trajetória de mulheres que conseguem entrar para carreiras "masculinas". Porém poucos são aqueles que procuram compreender uma fase anterior ao exercício da profissão, qual seja a graduação (MARTINS, 2009).

A academia tem se mostrado ativa no processo de compreender e contribuir com novas perspectivas na abordagem das questões de gênero. Grupos de trabalho em várias instituições do país tematizam as relações de gênero em múltiplas áreas disciplinares (Silva, 2000).

Para o conjunto das mulheres, a ordem é ocupar todos os espaços na sociedade, tais como o poder público, o parlamento, os meios acadêmicos, as associações, os partidos e os movimentos sociais. Essa ocupação vem acompanhada de inúmeras dificuldades, e nem sempre recheada de poder (RIBEIRO, 2006).

3. Procedimentos metodológicos

O presente estudo, quanto aos fins, pode ser descrito como uma pesquisa de caráter exploratório. Emprega o estudo de caso como técnica de pesquisa com a pretensão de promover um maior entendimento sobre a influência dos papéis de gênero na formação das estudantes de graduação.

Quanto aos meios, a pesquisa é classificada como bibliográfica e de campo. Bibliográfica porque a fundamentação teórico-metodológica foi realizada através de um processo investigatório sobre os assuntos relacionados à questão de gênero. A investigação foi, também, de campo, com a aplicação de questionários com estudantes dos cursos de graduação analisados.

A presente pesquisa foi desenvolvida sobre o enfoque quali-quantitativo. Inicialmente, será utilizada a análise estatística, A ferramenta computacional utilizada foi o EXCEL. Em um segundo momento, foi realizada a análise de conteúdo das questões.

As acadêmicas da Universidade Federal do Rio Grande – FURG foram escolhidas como população para o estudo. A amostra foi constituída de 70 alunas, 35 do curso de Administração e 35 do curso de Engenharia de Alimentos.

Tomando por base o suporte teórico provido pela revisão da literatura, elaborou-se um questionário e aplicou-se este à amostra para a realização da coleta dos dados.

4. Análise dos dados e resultados da pesquisa

Nesta seção estão descritos os passos da análise dos dados coletados e dos resultados das pesquisas. Primeiro, a estrutura do questionário aplicado na amostra é apresentada. Em seguida, a estatística das questões é exposta. Por fim, os resultados do trabalho são apresentados.

4.1 Estrutura do questionário

As questões de número 15 a número 20 tinham por objetivo a identificação e caracterização da amostra, com perguntas sobre o semestre que cursam, idade, estado civil, com quem moram, se possuem filhos e se trabalham.

Um segundo grupo de perguntas (questões 14, 1, 13, 12 e 9) visou compreender como foi feita a escolha do curso e que tipo de influência essas alunas receberam. Foi perguntado o motivo pelo qual as entrevistadas escolheram a universidade, tipo de influência que receberam quanto à escolha do curso, intenção de fazer - ou não - outro curso superior, nível de satisfação com o curso escolhido, profissionais que admiram e tomam por referência.

Por fim, o questionário abordou questões que proporcionaram um melhor entendimento das opiniões acerca das características mais específicas dos cursos de graduação. Nesse conjunto, as perguntas de número 2, 3, 4, 11, 5, 8, 6, 7 e 10 foram, respectivamente, sobre o tipo de curso sob a perspectiva de gênero, composição da turma de graduação, envolvimento das alunas nas atividades do curso, preparação das alunas para o mercado de trabalho, preferências de gênero no desenvolvimento de trabalhos em grupo, processo de interação alunas – professores(as), composição do quadro de professores(as), valorização dos professores(as), orientação e formato das disciplinas do curso.

4.2 Análise estatística das respostas

Identificando o perfil da amostra de alunas entrevistadas em ambos os cursos, percebe-se que 86% das alunas da Administração e 63% da Engenharia de Alimentos, apresentam idade localizada na faixa etária de 17 a 22 anos. Elas são em sua maioria solteiras – 94% na Engenharia e 91% na Administração, sem filhos – 91% em ambos os cursos e, quando perguntadas com quem moram, 57% das alunas da Engenharia de Alimentos e 83% das alunas do curso de Administração afirmaram morar com os pais. Também como característica da amostra, foi identificado que 57% das entrevistadas na Administração responderam que trabalham, enquanto no curso de Engenharia de Alimentos 77% das alunas disseram não trabalhar.

Analisando melhor o segundo grupo de questões do questionário, percebemos que os as entrevistadas escolheram a universidade por diferentes motivos. No curso de Engenharia de Alimentos, 43% afirmaram terem escolhido a Universidade por ela oferecer o curso que desejava realizar enquanto na Administração, mais da metade das alunas escolheu a Universidade por seu prestígio, num total de 51%.

Sobre os níveis de satisfação em relação ao curso, percebeu-se que nos dois cursos as alunas alegam níveis altos de satisfação. Na Administração a maioria de 54% afirmou estar satisfeita com o curso e 23% estão plenamente satisfeitas. No curso de Engenharia de Alimentos, os níveis de satisfação encontrados foram 43% das entrevistadas satisfeitas com o curso e 20% se consideram plenamente satisfeitas.

Sob a ótica das características mais especificas de gênero, abordadas pelo trabalho, a segunda questão analisada no questionário visava identificar como as entrevistadas classificavam o curso sob a perspectiva de gênero. Nesse aspecto, as respostas obtidas nos dois cursos foram bastante divergentes. No curso de Engenharia de Alimentos, apresentado na figura 01, a opção predominante entre as escolhas foi a que considera o curso como predominantemente feminino, quando 95% das entrevistadas escolheram esta alternativa. Apenas 5% das entrevistadas optaram pela alternativa que considera o curso como equivalente para ambos os sexos e nenhuma das entrevistas afirmou que o curso é predominantemente masculino.

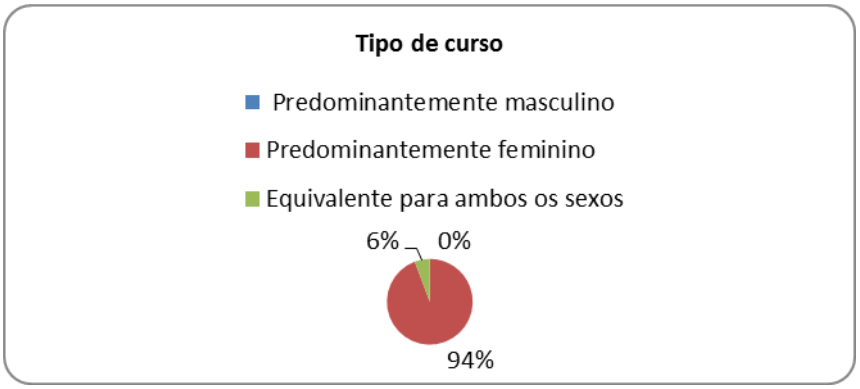


Figura 01 – Tipo do curso de Engenharia de Alimentos sob a perspectiva de gênero.

No caso do curso de Administração, representado na figura 02, as escolhas ficaram concentradas no item três, que corresponde à maioria absoluta, com 94% das alunas optando pela opção que diz que o curso é equivalente para ambos os sexos. Apenas uma aluna afirmou enxergar o curso como predominantemente masculino, o equivalente a 3% e, também uma aluna disse que o curso é predominantemente feminino.

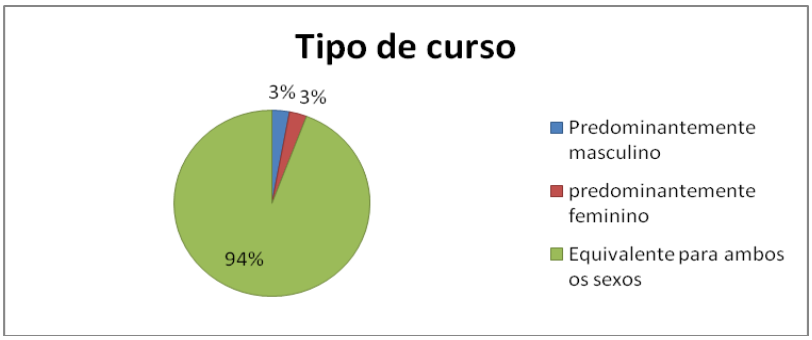


Figura 02 – Tipo do curso de Administração sob a perspectiva de gênero

A questão que abordou a composição das turmas de graduação apresenta, basicamente, a mesma relação da questão sobre o tipo de curso. Todas as entrevistadas do curso de Engenharia de Alimentos disseram que a turma de graduação tinha mais mulheres, sendo que 94% afirmaram que a turma é composta em sua maioria de mulheres e 6% disseram que existe uma leve predominância de mulheres nas turmas.

As respostas obtidas no curso de Administração foram bem mistas. A maioria das alunas constatou existir uma equivalência entre homens e mulheres na composição das turmas, com 66% das respondentes percebendo esta situação. Apenas uma mulher relata que em sua turma existe maioria de mulheres, o equivalente a 3%, além disso, 20% observam uma leve predominância das mulheres, com 20% e 11% acreditam que sua turma é composta por uma minoria de mulheres.

O questionário possui duas questões que investigam como acontece o envolvimento das alunas nas atividades do curso e como acontece a preparação destes para o mercado de trabalho. No curso de Engenharia de Alimentos, 45% das entrevistadas afirmaram existir igualdade no envolvimento por parte de alunos homens e alunas mulheres, 35% acreditam que existe um maior envolvimento por parte das alunas mulheres e 20% optaram por dizer que há uma leve predominância no envolvimento de mulheres em relação aos homens. Tratando da preparação para o mercado de trabalho, notou-se que 40% das entrevistadas consideram que as alunas se mostram levemente mais dedicadas em se preparar se comparada aos homens, 31% afirmaram que as alunas são extremamente dedicadas em se preparar e 29% acreditam que não existe diferença na preocupação em se preparar para o mercado de trabalho entre homens e mulheres. Nenhuma das entrevistadas da Engenharia afirmou que as alunas são extremamente menos dedicadas quando comparadas aos homens nem que elas são levemente menos dedicadas do que os homens e também nenhuma escolheu a alternativa que afirma a existência de um menor envolvimento por parte das alunas mulheres.

As acadêmicas do curso de Administração relataram que existe maior envolvimento nas diversas atividades do curso por parte das mulheres, com 37%, após, temos uma leve

predominância das mulheres em relação aos homens, com 20% e envolvimento igual entre homens e mulheres, com 40%. Apenas 3%, o que equivale a uma aluna, percebeu menor envolvimento por parte das mulheres. Sobre a preparação para o mercado de trabalho, 60% das alunas do curso de Administração acreditam que as mulheres são um pouco mais dedicadas em relação aos homens, 26% enxergam as mulheres como extremamente mais dedicadas com 26% e 11% alegaram que não há diferenças. Não foram percebidos nem uma leve tendência de as mulheres serem menos dedicadas, nem extremamente menos dedicadas nas respostas das alunas da Administração.

Como ultimo ponto de análise, foi perguntado às acadêmicas de ambos os cursos sob a orientação e formato das disciplinas dos cursos de graduação. A maioria das respostas de ambos os cursos afirma que existe uma igualdade entre as disciplinas masculinas e aquelas que trabalham numa concepção de igualdade de gênero, conforme pode ser observado nas figuras 03 e 04.

Quando esta questão foi apresentada para as alunas do curso de Administração, 51% indicaram que existe igualdade de disciplinas com uma concepção de uma "sociedade masculina" e "igualdade de gênero". Ainda há 6% observando que seriam quase todas baseadas na concepção masculina, 17% afirmando que grande parte ainda se insere nesta concepção e 24% relataram existir apenas um pequeno número de disciplinas com esta percepção.

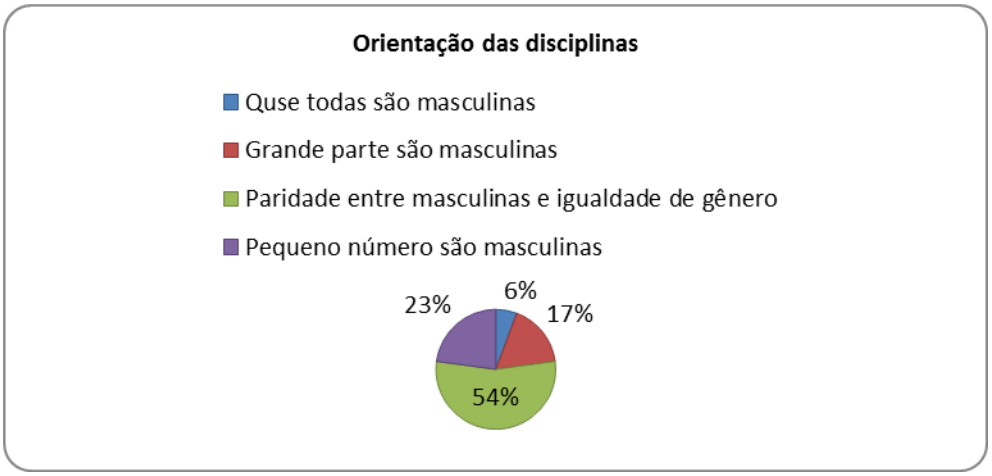


Figura 03 – Orientação e formato das disciplinas do curso de Administração

Analisando as respostas das alunas do curso de Engenharia de Alimentos, percebe-se que 86% consideram que existe uma igualdade entre disciplinas baseadas na concepção de sociedade masculina e disciplinas que promovem a igualdade de gênero. Além destas, 11% afirmaram que um pequeno número de disciplinas ainda se insere na concepção da sociedade estritamente masculina, nenhuma entrevistada considera que uma grande parte das disciplinas

esteja direcionada a formação de profissionais baseando-se na concepção de uma sociedade tipicamente masculina e 3% acreditam que quase todas as disciplinas estão direcionadas à formação de profissionais baseando-se na concepção de uma sociedade tipicamente masculina.

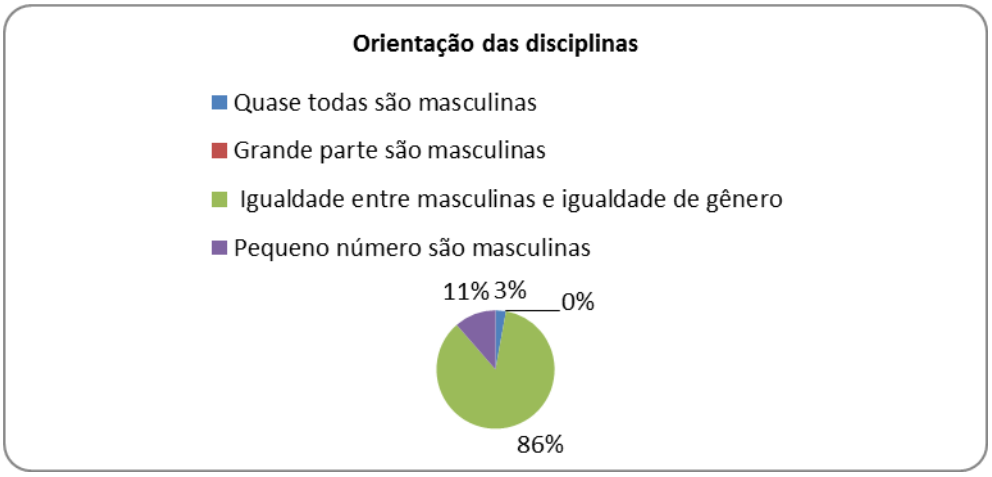


Figura 04 – Orientação e formato das disciplinas do curso de Engenharia de Alimentos

4.3 Análise dos resultados

O presente estudou abrangeu o espectro das opiniões de estudantes de todos os semestres dos dois cursos analisados, Administração e Engenharia de Alimentos.

Através da aplicação dos questionários, é possível identificar as características predominantes nas estudantes de ambos os cursos. Nos dois casos, a maioria das entrevistadas são jovens entre 17 e 22 anos, solteiras, sem filhos e que moram com os pais. Uma característica que se diferenciou entre os cursos foi o percentual de entrevistadas que trabalham sendo que, na Administração, mais da metade das alunas trabalham enquanto na Engenharia de Alimentos a maioria absoluta afirma não trabalhar. Tal diferença pode ser relacionada até mesmo com os turnos dos cursos, já que Administração é um curso noturno e a Engenharia de Alimentos apresenta sua grade de horário distribuída, predominantemente, nos turnos manhã e tarde.

Analisando as características mais específicas de gênero, é possível concluir que a percepção que as alunas têm sobre a classificação do curso sob a perspectiva de gênero é bastante divergente entre ambos os cursos analisados. O curso de Engenharia é classificado como predominantemente feminino pela maioria absoluta das entrevistadas. O principal fator apontado por elas na classificação do curso como feminino foi o fato das turmas serem compostas, em sua grande maioria, por alunas mulheres. Sobre o outro ponto de vista, o curso de Administração é visto como um curso equivalente para ambos os sexos, onde as turmas de graduação são compostas de um número equivalentes entre homens e mulheres.

Quando perguntadas sobre como se dá o envolvimento das alunas nas atividades do curso e também sobre a preocupação destas em se preparar para o mercado de trabalho, nenhuma das entrevistadas de ambos os cursos afirmou que as mulheres são menos dedicadas que os homens nos dois aspectos. Sob uma ótica mais especifica de cada aspecto, as alunas da Administração , relataram que há semelhança na dedicação ao curso e maior dedicação por parte das mulheres em se preparar para o mercado trabalho. Já no curso de Engenharia, as alunas acreditam que as mulheres se mostram sempre mais envolvidas que os homens, tanto nas atividades do curso quanto na preparação para o mercado.

Sobre o ultimo aspecto analisado, a orientação e formato das disciplinas , a maioria das entrevistadas dos dois cursos observou que existe uma quantidade igualitária de disciplinas masculinas e aquelas que trabalham numa concepção de igualdade de gênero.

5. Considerações Finais

O presente trabalho teve por objetivo analisar a influência dos papeis de gênero na formação das estudantes de Administração e de Engenharia de Alimentos de uma Universidade Federal Pública do Rio Grande do Sul. Além de fornecer relevantes informações sobre como os papéis de gênero influenciam as mulheres em sua formação.

Através dos questionários foram coletados dados que permitiram a caraterização da amostra. Além disso, visou compreender como foi feita e escolha do curso e que tipo de influência essas alunas receberam. Por fim, o questionário abordou questões que proporcionaram um melhor entendimento das opiniões acerca das características mais específicas dos cursos de graduação.

Com os resultados obtidos foram realizadas estatísticas básicas de todas as respostas, tais análises buscaram identificar a percepção das alunas acerca dos papéis de gênero do curso a qual pertence. As questões propostas foram dividas entre caracterização da amostra (questões de 15 a 20), análise da influência na escolha do curso (questões 14, 1, 13, 12 e 9), e por fim, as características específicas do curso em relação aos papéis de gênero (questões 2, 3, 4, 11, 5, 8, 6, 7 e 10).

Desta forma podemos observar que existem diferenças relevantes entre a percepção das alunas sobre a tendência do curso. Enquanto as alunas de Engenharia demonstraram perceber certa tendência de predomínio feminino no curso, as alunas de Administração não revelaram tal percepção ao afirmarem que o curso e equivalente para ambos os gêneros.

Porém, existem paridades ao que se refere às diferenças entre os gêneros no comportamento dos alunos em relação às atividades desenvolvidas nos cursos. As alunas relataram, nos dois

casos, que as mulheres se mostram mais envolvidas nas atividades do curso e mais preocupadas em se preparar para o mercado de trabalho.

Desta forma podemos compreender que apesar das diferenças em relação a como as alunas percebem os cursos em que estão inseridas, elas, da mesma forma, percebem desigualdades ao que se refere ao comportamento de homens e mulheres nas duas ocasiões.

Referências

AMORIM, J. M. *A mulher e a educação: da exclusão a ascensão, uma questão de gênero.* In: http://itaporanga.net/genero/gt1/32.pdf. Acessado em 13 de setembro de 2010.

BARROS, M. J. S. *O Masculino e o Feminino na passagem para a Pós Modernidade.* [online] In: http://www.frb.br/ciente/2005.1/POS/ciente_v.1_pos.barros.pdf Arquivo capturado em 18 de agosto de 2010.

CABRAL, G. C. *Pioneiras na Engenharia.* In: VIII Congresso Iberoamericano de Ciência, Tecnologia e Genêro. Paraná, 2010.

CÁLAS, M. B. SMIRCICH, L. *Do ponto de vista da mulher: abordagens feministas em estudos organizacionais.* In: Handbook de Estudos Organizacionais. V. 1, p. 273-327. Editora Atlas, São Paulo, 2007

GODINHO, T. [et. al.]. *Trajetória da mulher na educação Brasileira: 1996 – 2003* / organizadores – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005.

LETA, J.; *As mulheres na ciência brasileira: crescimento, contrastes e um perfil de sucesso.* In: Estudos Avançados 17 (49), 2003.

MARTINS, M. T. *Discursos de homens e mulheres em profissões alternativas ao seu gênero*, 2009.

RASCHE, F. *Papéis de género e sua influência na formação acadêmica de mulheres estudantes de biblioteconomia em Santa Catarina.* Revista ACB: biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis. V.3. N.3,199s

RIBEIRO, M. *O feminismo em novas rotas e visões.* In: Estudos Feministas, Florianópolis, 14(3): 272, setembro-dezembro/2006.

5.2 POSTER

A EDUCAÇÃO PARA A SEXUALIDADE NA REGIÃO DA CAMPANHA DO RS

HAMPEL, Alissandra
Mestre em Educação - UFSM
Docente IFSUL - Bagé
alissandra.h@gmail.com

Eixo Temático: Gênero e sexualidade nas práticas escolares

Entender que as escolas são espaços importantes de formação e que os discursos e práticas por elas veiculados afetam modos de ser e de estar no mundo, traz a responsabilidade de refletir sobre tais espaços educativos, revendo suas ações, sua estrutura, seus conceitos e poderes.Diante da dificuldade do corpo docente em trabalhar questões em sala de aula no campo da sexualidade e das relações de gênero, como poderíamos pensar um currículo de formação que atendesse às demandas existentes nas escolas da Região da Campanha?

A partir disso, seria interessante propor um ensino que pudesse incorpar as perspectivas que tematizem, exponham e discutam a sexualidade como uma construção social e não como algo unicamente biológico, normatizado e passível de ser deixado de lado ou fora do meio escolar. Neste sentido, a pesquisa se justifica pelo seu potencial de análise teórica e metodológica no universo educacional, mais especificamente na formação docente existente na região da Campanha/RS, trazendo a possibilidade de fornecer indicadores para futuras reestruturações na formação de professores/as.

Assim, a importância e pertinência desta pesquisa, recaem na possibilidade de se pensar ou até mesmo propor reformulações nos cursos de formação docente, de modo a ampliar as discussões em torno das temáticas de gênero, sexualidade e diversidade sexual.

Discutir e analisar a importância da inclusão de temas como gênero e sexualidade na formação de professores/as da Região da Campanha na perspectiva de uma Educação para a sexualidade, que contemple um viés mais amplo, levando em conta os aspectos culturais, sociais e históricos em relação a esses temas.

A Região da Campanha abrange 19 municípios, divididos em três micro-regiões:Campanha Central, Campanha Meridional e Campanha Ocidental com uma população de 782.195 habitantes; tendo sua economia baseada na produção primária, destacando-se como culturas principais a produção orizícola e de carne. (Dados do IBGE em 2005).

A pesquisa de abordagem qualitativa, com aporte teórico nos Estudos Culturais e Estudos de Gênero, a partir da perspectiva pós-estruturalista, conta com sustentação teórica a partir dos/as autores/as: Michel Foucault, Guacira Louro, Jeffrey Weeks, Judith Butler, Richard Parker, Jimena Furlani, Jane Felipe, Débora Britzman, Constantina Xavier, entre outros.

A metodologia de pesquisa consistiu na formação de um grupo focal com aluno/as formando/as do Curso de Pedagogia da Universidade da Região da Campanha, que ao longo de seis encontros trabalharam com o intuito de questionar e expor os conceitos existentes sobre a Educação para a Sexualidade na Região da Campanha e as representações culturais que são expressas através de artefatos culturais como músicas e obras literárias que expressam o modo de ser e de viver do homem e da mulher nesta região do RS.

Os dados foram analisados com vistas a eleger categorias que fundamentem e respondam os objetivos propostos neste estudo. Destaca-se, inicialmente, nas conversas sobre a educação para a sexualidade, a grande influência da cultura local na definição de conceitos voltados a sexualidade e gênero que assumem um contorno próprio difundido nas escolas e que não perpassam pelos cursos de formação, dentre eles, várias crendices em torno da temática.

(RE)LEITURA DAS REPRESENTAÇÕES ICONOGRÁFICAS: O GÊNERO NO LIVRO DIDÁTICO DE CIÊNCIAS

DIAS, Zaida Barros -ESEBA/UFU

Eixo Temático: Gênero e sexualidade nas práticas escolares
Palavras-Chave: Representação, Gênero, Livro Didático.

O presente texto é parte de uma pesquisa que estamos desenvolvendo no programa de pós graduação/ doutorado em Ciências Sociais na PUC/SP. É nosso objetivo analisar as formas de representações iconográficas sobre gênero expostas em um livro didáticos de Ciências de 6ª série do ensino fundamental assim intitulado: Ciências Naturais: Aprendendo com o cotidiano de Eduardo Leite do Canto. Este livro foi utilizado em uma escola pública federal, entre os anos de 2008 e 2010, local onde a autora deste texto atua como professora de ciências. Tentaremos identificar a recorrência de representações iconográficas bem como verificar as modalidades de usos das representações sobre os homens e as mulheres, analisar que concepções são construídas e/ou reproduzidas nas iconografias e como estas contribuem para a construção de práticas e comportamentos distintos entre homens e mulheres.

Consideramos que a iconografia se faz cada vez mais necessária em um período em que o mercado editorial privilegia o uso de imagens como ilustração dos textos, visando uma melhor apreensão da realidade. Todavia, ainda é incipiente a problematização acerca do uso destes recursos como fonte nas pesquisas educacionais.

O livro didático(LD) é um material que cumpre um papel específico no processo de ensino/aprendizagem e se constitui em um recurso amplamente utilizado pelos professores não só de ciências bem como de outros conteúdos.

No cotidiano escolar, o LD desempenha um papel significativo na formação cultural dos alunos leitores. O LD em muitos casos vem se mostrando como um dos meios de propagação de valores que interferem nas formulações culturais dos indivíduos, sobretudo no que tange às representações ligadas ao gênero.

Para a construção teórica da pesquisa, alguns conceitos tornaram-se fundantes, entre eles estão: conceito de gênero, representações.Nesta pesquisa utilizaremos o conceito de gênero como uma construção sócio-histórica das distinções/diferenciações baseadas no sexo (LOURO, 2004; SCOTT, 1995).

Entendemos que as representações influenciam e comandam atos, do outro, e as práticas criam e reproduzem representações. Neste sentido, representações negativas sobre determinado grupo, ocasionam práticas negativas dos indivíduos para com aquele grupo. No caso das relações entre homens e mulheres, são estas representações negativas sobre o outro grupo que geram a discriminação, que é um ato induzido pela internalizarão de algo representado através de estereótipos.

As iconografias são representações simbólicas feitas através de imagens variadas, como pinturas, charges, desenhos, caricaturas, fotografias. Elas estão relacionadas aos valores histórico-culturais de uma dada sociedade, e a ícones ligados a simbologia e ao imaginário de uma ou várias populações.

Com relação ao livro analisado, são apresentadas ao todo 217 (duzentos e dezessete) imagens humanas, sendo que 161 (cento e sessenta e uma) das imagens são para o gênero masculino que corresponde a (74,2%) e 56 (cinqüenta e seis) imagens para o feminino que corresponde a (25,8%). Os homens foram mais representados que as mulheres, que mais uma vez tiveram menos espaços. Nesse sentido, é possível evidenciar que existe uma identidade de gênero hegemônica: o masculino. A quantidade expressiva dessas imagens produzem um saber valorizado pela sociedade: a supremacia do masculino. Vale ressaltar a inexistência de representações acerca da mulher pesquisadora, uma vez que esta nem mesmo aparece nas iconografias e esta obra também não apresenta iconografias onde constam representações de mulheres em papéis bem sucedidos e de prestígio.

Outro ponto bem ilustrativo é o que diz respeito à visualidade dos personagens do sexo feminino, no geral, estas representações apresentam-se ligadas aos afazeres domésticos, sendo que em muitas delas é impossível ao menos identificar os traços dos rostos delas.

Desta forma, o/a aluno/a que se debruçou sobre esta obra, a não ser que tenha sido bem preparado/a pelos/as professores/as para olhar criticamente as representações apresentadas nas iconografias, possivelmente internalizou a concepção que está imersa em uma tradição hierárquica das representações relativas aos gêneros: o modelo padrão ideal apresentado neste livro é o homem/ masculino. Esta concepção acerca do homem faz parte de estratégias criadas em outros períodos que visava manter e justificar o poder do homem sobre a mulher. O que foi identificado nas análises comprova a não casualidade ou naturalidade das formas como se direcionaram as apropriações das representações sobre os papéis dos homens e das mulheres, de um modo geral, na sociedade brasileira

Estas representações contribuem para a reprodução do silenciamento de diversos papéis das mulheres, e reproduzem a naturalização da representação delas, colocando-as em lugares sociais a que são tradicionalmente atribuídos.

A hierarquização dos homens deixa explícita a presença de pressupostos patriarcais tidos sobre as mulheres e visões estereotipadas sobre elas. Neste sentido, o LD de Ciências de 6ª série, enquanto sistema simbólico complexo, não escapou de um jogo presente no cerne dos processos sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

HALL, Stuart. **A identidade Cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação – Uma perspectiva estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 5ª edição, 2004.

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

.

A DISCIPLINA EDUCAÇÃO PARA SEXUALIDADE: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL

GONÇALVES, Adriana dos Santos
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Campus de Jequié
SOUZA**,** Marcos Lopes de
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Campus de Jequié

Eixo temático: Gênero e Sexualidade nas práticas escolares
Palavras- chave: adolescência, sexualidade, currículo

Introdução

Há algum tempo a abordagem da sexualidade na escola é uma questão polêmica e controvertida, tanto quanto a postura da sociedade diante da própria sexualidade. Embora já se tenham produções sobre como as escolas brasileiras conduzem suas aulas sobre as temáticas envolvendo gênero e sexualidade, essa ainda é uma área onde tod@s se movimentam com extrema cautela e com muitos receios, onde a regra é buscar refúgio no biologismo, evitando a contextualização social e cultural das questões (GUIMARÃES, 1995; LOURO, 1997).

Em pesquisa desenvolvida por Biscoli e col. (2005) observou-se que @s professor@s não discorrem sobre sexualidade por julgarem que estejam incentivando seus/suas discentes a terem relações sexuais, por sua própria dificuldade em abordar o tema, falta de horários e cursos, embora não mencionassem iniciativas em relação ao seu aprimoramento individual.

Apesar de a problemática envolvida nas discussões sobre sexualidade na escola, algumas iniciativas já têm sido feitas com o intuito de propiciar espaços de socialização dos conhecimentos envolvendo gênero e sexualidade, como é o caso do município de Jequié, interior da Bahia, onde foi implantada desde 2006, uma disciplina intitulada "Educação para Sexualidade" para estudantes do 8º ano do ensino fundamental. Neste trabalho, em especial, não se discute os prós e contras da existência de um componente curricular específico sobre sexualidade. O foco desta pesquisa é em relação à opinião dos estudantes que cursaram a disciplina com o objetivo de avaliar as contribuições dessas discussões para a formação dess@s estudantes.

Delineamento metodológico

A pesquisa foi pautada em uma abordagem qualitativa e desenvolvida em três escolas públicas municipais de Jequié-BA escolhidas por se localizarem em pontos distintos da cidade (campo e cidade; central e periférica) e por apresentarem a disciplina Educação para Sexualidade como componente do núcleo diversificado do seu currículo escolar. O estudo foi constituído por 103 estudantes (100%), sendo 63 (61,2%) mulheres e 40 (38,8%) homens, com idades entre 12 e 18 anos. Destes, 18 estudantes são da Escola A, 45 do Colégio B e 40 do Colégio C.

A coleta de dados se deu por meio de um questionário com questões discursivas e de múltipla escolha, contendo perguntas sobre a avaliação da disciplina para a formação d@ estudante. Para a elaboração do questionário foram utilizadas as referências de Pavão (2001) e Gil (2008). Este questionário foi respondido em sala durante o horário da aula, sendo mantido o anonimato d@ estudante. A análise foi realizada por meio da leitura, análise e categorização das respostas d@s estudantes. As categorias foram discutidas com base na literatura científica pertinente.

Resultados

No que se refere à importância da disciplina Educação para sexualidade, tod@s a avaliaram como relevante para sua formação, pois segundo @s participantes: aborda aspectos relacionados à sua vivência, especialmente no que se refere à adolescência e sexualidade (47,6%); é importante para a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e gravidez na adolescência (29,1%); trabalha com temas que não são tradicionalmente discutidos na escola e na família (7,8%) e contribui para mudanças de valores e atitudes (1,9%).

Esses resultados evidenciam uma importância dada pel@s discentes às discussões sobre sexualidade, ressalta-se, porém, a necessidade da escola ao falar sobre sexualidade, não se ater, exclusivamente, às questões de doenças a fim de que a temática não seja internalizada como fonte de perigo e de enfermidade (BRITZMAN, 2000).

No item relacionado à opinião da família em apoiar ou não a disciplina Educação para Sexualidade, 90,3% responderam que seus/suas pais/mães concordam com a disciplina, 4,85% mencionaram sobre o não apoio da família e outros 4,85% não sabem o que os familiares pensam a respeito desta disciplina. Observou-se um apoio da maior parte da família d@s educand@s, corroborando com a pesquisa de Abramovay e col. (2004) em que os familiares entendem a escola como um local de apoio para a educação sexual da juventude, complementando as iniciativas parentais nesse sentido. Em relação aos familiares que não

apoiavam a disciplina Educação para Sexualidade, @s estudantes afirmam que a disciplina é vista pel@s mães/pais como estímulo para o sexo ou que @ filh@ não está na idade para essas discussões.

De acordo com @s estudantes, os temas mais abordados nas aulas foram: gravidez na adolescência (citado por 99% d@s entrevistad@s); doenças sexualmente transmissíveis (citado por 90%); namoro (mencionado por 77%); aids (apontado por 74%); homossexualidade (dito por 65%); aborto (citado por 63%) e métodos anticoncepcionais (relatado por 61%). O tema mais interessante, na opinião d@s discentes foi doenças sexualmente transmissíveis, citado por mais de 30% del@s. Embora os temas ligados à normatização e doença ainda sejam predominantes nas aulas sobre sexualidade, outros conhecimentos têm adentrado esses espaços como é o caso das discussões sobre identidades sexuais.

Quanto às críticas em relação à disciplina Educação para Sexualidade, 93,2% diz não ter nenhuma e 6,8% responderam que deveria ser disponibilizada uma carga horária maior para a disciplina e deveria ter mais palestras e discussões nas aulas.

Considerações Finais

Esta investigação demonstrou a relevância das discussões desenvolvidas na disciplina Educação para Sexualidade, pois contribui para que @s estudantes pensem sobre a adolescência evidenciando inclusive o apoio da família, embora ainda a disciplina seja abordada uma perspectiva normatizadora das discussões sobre sexualidade.

Referências

ABRAMOVAY, M. et al **Juventude e sexualidade**. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.

BISCOLI, C. et al **Sexualidade em sala de aula: um estudo da produção de sentidos.** Arq. Ciênc. Saúde Unipar, Umuarama, 9(1), jan./abr. p.47-55, 2005.

BRITZMAN, D. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, G. L. (org.). **O corpo educado**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 3. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUIMARÃES, I. **Educação Sexual:** Mito e Realidade. São Paulo: Mercados de Letras, 1995.

LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis-RJ: Vozes, 1997.

PAVÃO, Z. M. Pesquisa prática: seus principais instrumentos. **Revista Diálogo Educacional**, v. 2, n. 4, p. 85-94, jul./dez., 2001.

A MASCULINIDADE E A DOCÊNCIA: UMA QUESTÃO DE GÊNERO

SILVA, Fernanda Núbia da (UFAL)
OLIVEIRA, Manuella Souza de (UFAL)
PIZZI, Laura Cristina Vieira (UFAL)
ALVES, Julia Mayra Duarte (UFAL)

Eixo Temático: Gênero e sexualidade nas práticas escolares
Palavras- chave: Profissão docente, gênero, identidade

A história educacional contemporânea no Brasil construiu um perfil da profissão docente do ensino fundamental e educação infantil predominantemente feminino. O processo de feminização do magistério teve inicio na República e consolidou-se com a universalização do ensino público fundamental brasileiro e da educação infantil até os dias de hoje (CHAMON, 2005).

Recentemente, estudos tais como de Vianna (2001), Batista e Codo (2002), Ferreira e Carvalho (2006) vêm mostrando um aumento significativo de homens ingressando na profissão docente nas séries iniciais do ensino fundamental. Esse fato se faz notar também no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Com isto, nos propusemos a realizar um estudo com esses rapazes. Nossa intenção foi a de investigar o que tem motivado os homens a ingressarem no curso de Pedagogia da UFAL, destacando o fato de que muitos deles já atuam na profissão docente.

Para tanto utilizamos o estudo de caso, envolvendo os alunos homens do curso semestral de Pedagogia da UFAL de Maceió/AL. Para coletar os dados iniciais de nossa pesquisa aplicamos uma ficha de levantamento de todos os alunos do curso de pedagogia da UFAL que estão distribuídos nos três turnos existentes, do regime semestral, com turmas que iniciaram desde 2006 até o ano de 2010, sendo estes um total de 29 alunos. Posteriormente entregamos um questionário para todos os alunos que se propuseram a participar da pesquisa. Destes, foram respondidos e devolvidos um total de 18 questionários. Já na terceira etapa foram realizadas 5 entrevistas com os alunos que já atuam ou atuaram em sala de aula nas séries iniciais do ensino fundamental.

Nosso trabalho vem procurando discutir o perfil e a identidade dos alunos do curso de pedagogia e os possíveis impactos para a profissão docente, considerando a perspectiva do gênero e da precarização do trabalho dos/as professores/as, com o retorno dos homens na

profissão. Entendemos que as discussões que permeiam as relações de gênero são fundamentais para a compreensão do contexto no qual está inserida a docência, à medida que percebemos tal processo de hibridização na profissão. É através da diferenciação de gênero que se construiu historicamente a ideia de que a profissão docente é um espaço voltado para trabalho feminino, delimitado pelas características que são principalmente atreladas à mulher. No entanto, é necessário compreender que as discussões de gênero vão além da visão binária, que polariza homens e mulheres. Uma vez que o gênero é o modo como as culturas interpretam e organizam as diferenças e as relações entre homens e mulheres, sendo o gênero uma categoria sócio-histórica e culturalmente imposta sobre um corpo sexuado (SCOTT, 1995).

Sobre identidade profissional, Dubar (2005, p.279) busca mostrar que esta identidade está num processo de construção de uma forma subjetiva (individualizada) no qual permite sua autoconfirmação regular, ou seja, são profissionais que tem autonomia, porém são regulados através dos mecanismos externos existentes no sistema educacional em que atuam. Esse controle externo sobre a profissão tem sido um dos fatores da sua precarização, com relação estreita com a problemática de gênero.

No entanto, percebemos que não é só a imposição de um modelo feminino ou masculino que define as escolhas das profissões, mas sim a construção que se faz da feminilidade e masculinidade diante do contexto vivido. De acordo com Torrão Filho (2005) o conceito de gênero como categoria de análise pode tratar da história das mulheres, mas também a dos homens "das relações entre homens e mulheres, dos homens entre si e igualmente das mulheres entre si, além de propiciar um campo fértil de análise das desigualdades e das hierarquias sociais" (TORRÃO-FILHO, 2005, p. 129). Nesse sentido, para compreender as relações de gênero é importante não apenas estudar a condição da mulher. Estudar as condições em que vivem diferentes homens pode contribuir para o desenvolvimento desse campo. Medrado e Lyra (2008) ao problematizar uma matriz feminista para os estudos sobres homens e masculinidades, apontam as diversas condições em que vivem muitos homens nos convidando a pensar as masculinidades. Os autores destacam o fato de que "muitos homens em condições sociais (a)diversas também enfrentam, cotidianamente, a impossibilidade/obrigação de responder ao modelo hegemônico de masculinidade" (MEDRADO e LYRA, 2008, p. 826).

Compreendemos assim que, na ótica desses alunos, a profissão docente é desvalorizada na medida em que percebem que as políticas públicas tratam essa categoria com certo descaso e, portanto, concordam que está proletarizada. No entanto, constatamos que eles

já estão atuando na área porque se identificam e querem atuar na educação não só porque o mercado de trabalho está propício (apesar de desvalorizado), e sentem-se gratificados por isso. Notamos ainda, em algumas respostas, indícios de formas de se situar na profissão, procurando explicitamente se diferenciar do modo feminino de atuar. Portanto presume-se que as profissões existentes vivem num constante processo de modificação das diversas formas possíveis, de acordo com o gênero e as exigências atuais, e que não mais podemos considerar a profissão docente como sendo completamente feminilizada, pois esta se caracteriza recentemente por certa hibridização.

REFERÊNCIAS

CHAMON, Magda. Trajetória de feminização do Magistério: ambigüidade e conflitos.Belo Horizonte: Autentica, 2005.

BATISTA, A. S. e CODO, W. Crise de Identidade e sofrimento. In: CODO, W. (Org.) **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

DUBAR, Claude. A socialização: construção das identidades sociais e profissionais; tradução Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FERREIRA, José L.; CARVALHO, Maria Eulina P. **Gênero, masculinidade e magistério:** horizontes de pesquisa. Olhar de professor. Ponta Grossa. 9(1), jan./jul., 2006, p. 143-157.

MEDRADO, Benedito; LYRA, Jorge. Por uma matriz feminista de gênero para os estudos sobre homens e masculinidades. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis: v. 16, n. 3, 2008.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p.71-100, jul./dez.1995. Gênero e Educação.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais** /Tomaz Tadeu da Silva (Org.). Stuart Hall, Kathryn Woodward. – Petrópolis, Rj: Vozes, 2000.

TORRÃO FILHO, Amílcar. **Uma questão de gênero:** onde o masculino e o feminino se cruzam. Cadernos pagu, 24, jan./jul., 2005, p.127-152.

VALE DE ALMEIDA, Miguel. Senhores de si: uma interpretação antropológica da masculinidade. Lisboa: Edição Fim de Século, 2000.

VIANNA, Claudia Pereira. **O sexo e o gênero da docência**. Cadernos pagu, (17/18), 2001/02, p.81-103.

A PRÁTICA REFLEXIVA NO ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA: A ORIENTAÇÃO SEXUAL NAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE MACEIÓ

ALVES, Rômulo de Oliveira [1]
SILVA, Jacqueline Ferreira e [2]
GOUVEA, Giana Raquel Rosa [3]
Universidade Federal de Alagoas

Eixo Temático: Gênero e sexualidade nas práticas escolares

Palavras-Chave: Aprendizagem, Adolescência, Sexualidade

A importância da prática reflexiva no ensino de ciências e biologia é essencial para o desenvolvimento de atividades de orientação sexual, destacando-se a perspectiva de suscitar nos professores formas inovadoras de trabalho abordando esta temática de forma aberta, e interdisciplinar, respeitando a indicação de transversalidade da temática exposta nos PCNs. O objetivo desse estudo foi contribuir com professores de escolas públicas, desenvolvendo atividades de orientação sexual (em aulas de Ciências e Biologia), a alunos do Ensino Fundamental 2 e Médio em três escolas da cidade de Maceió. Essas atividades foram realizadas a partir de projeto de intervenção do Estágio Supervisionado e permitiu explorar dados relativos à vivência dos indivíduos sobre o tema sexualidade a partir de questões que envolvem aspectos culturais, sociais, afetivos, psíquicos e biológicos, que permeiam a vida dos adolescentes refletindo no seu comportamento e postura dentro e fora do espaço escolar. As atividades foram realizadas com adolescentes em idade escolar ao longo de dois semestres letivos, (seis semanas em cada um) a partir das seguintes dinâmicas: A árvore do prazer, Ficar x Namorar, Anatomia dos órgãos sexuais, Métodos Contraceptivos, Infecções e Doenças Sexualmente Transmissíveis e Gravidez na Adolescência. As atividades se iniciavam com as

[1] Aluno do Curso Graduação em Ciências Biológicas Licenciatura; Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde – ICBS – UFAL. E-mail alves_2325@hotmail.com

[2]Aluna do Curso Graduação em Ciências Biológicas Licenciatura; Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde – ICBS – UFAL. Email Jacque_entomo@hotmail.com

[3]Bióloga, Orientadora, Profa MSc. Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde – ICBS – UFAL. Email gianarosa@gmail.com

dinâmicas de grupo e eram seguidas de discussões e debates com os grupos. Painéis, apresentações em PowerPoint utilizando projetor multimídia, músicas, textos e reportagens também foram recursos utilizados para o desenvolvimento das mesmas. A coleta de dados, feita a cada encontro através de informações espontâneas oferecidas pelos adolescentes e transcritas, posteriormente, em diários de campo, também foram utilizadas para a avaliação do trabalho. A análise do discurso dos relatos dos alunos permitiram os seguintes resultados : (1) a necessidade de discussão permanente sobre o tema sexualidade na escola; (2), a prática reflexiva e os fazeres pedagógicos do professor, contribuem para o desenvolvimento do trabalho, principalmente se esse for abordado de forma transversal, interdisciplinar e contínuo; (3) práticas pedagógicas diferentes de aulas expositivas tornam-se ferramentas relevantes e significativas para sensibilizar e proporcionar novas visões e posturas nos alunos. Os resultados apontam também para a necessidade de tratar o assunto sexualidade em espaços não escolares (família e mesmo comunidade) a fim de oferecer um tratamento que supere a abordagem puramente biológica normalmente aplicada à questão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

TONATO & SAPIRO. Os **novos Parâmetros Curriculares das Escolas Brasileiras e Educação sexual: Uma proposta de intervenção em Ciências**. Rio Grande do Sul, 2002.

SILVA. **A Política educacional e a Orientação Sexual nas Escolas**. Disponível em:<http://www.fclar.unesp.br/publicacoes/revista/polit_gest/edi5_artigorejanedasilva.pdf>. Acesso em 25 de maio de 2011.

PINTO, Enio Brito.**Orientação sexual na escola: a importância da psicopedagogia nessa nova realidade**. São Paulo: Gente, 1999.

MARTINS, Joel. **Um enfoque fenomenológico do currículo: educação como poíesis**. São Paulo: Cortez, 1992.142p. Disponível em:<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/866/778> . Acesso em: 30 de maio de 2011.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo: Uma Proposta de Laurence Bardin.** Disponível em: <http://www.caleidoscopio.psc.br/ideias/bardin.html>. Acesso em: 30 de maio de 2011.

GUIMARÃES, I. Educação **sexual na escola: mito e realidade**. São Paulo: Mercado de letras, 1995.

VALLADARES, Kátia. **Orientação sexual na escola.**Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

AQUINO, J.G(org). **Sexualidade na escola.Alternativas teóricas e práticas**.Sao Paulo: Summus, 1997.

NUNES, C.& SILVA, E. **A educação sexual da criança.Campinas: Autores Associados**,2000.

SUPLICY,M.et al. **Sexo se aprende na escola**. São Paulo: Olho d'agua,1998.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**.Secretaria de Educação Fundamental- Brasília: MEC/SEF,1997.

[1] Aluno do Curso Graduação em Ciências Biológicas Licenciatura; Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde – ICBS – UFAL. E-mail alves_2325@hotmail.com

[2]Aluna do Curso Graduação em Ciências Biológicas Licenciatura; Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde – ICBS – UFAL. Email Jacque_entomo@hotmail.com

[3]Bióloga, Orientadora, Profa MSc. Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde – ICBS – UFAL. Email gianarosa@gmail.com

ABORDAGENS MÚLTIPLAS A PARTIR DA LEITURA DO LIVRO TEENCONTREI: ONDE A GURIZADA SE ENCONTRA

MIRANDA, Viviane de Oliveira[1]
E. M. E. F. Cel. Antonio Soares de Paiva

Eixo Temático: Gênero e sexualidade nas práticas escolares
Palavras- chave: Reflexão. Diálogo. Relações

O presente trabalho surgiu a partir de um convite pelo Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola – GESE para realizar uma discussão acerca da publicação do livro "Teencontrei, onde a gurizada se encontra", como um pré-teste para uma avaliação se realmente esta obra teria um caráter positivo para o trabalho em sala de aula no que tangencia às questões de corpos, gêneros e sexualidades.

Este convite me proporcionou uma maior abertura em sala de aula para que pudesse dialogar com @s alun@s questões que muitas vezes não são discutidas nas famílias, ou por falta de conhecimento, ou por falta de informações, ou até mesmo pela simples questão de considerarem tabus assuntos vivenciados e presentes no quotidiano d@s alun@s em torno das temáticas evidenciadas acima.

Este trabalho foi desenvolvido no município de São José do Norte, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Coronel Antonio Soares de Paiva, em uma turma de 6º ano (21 alun@s), em que sou responsável pelo componente curricular de Língua Portuguesa. São alun@s com idade entre 10 e 11 anos, pequenin@s e, muitas vezes, imatur@s. São crianças criadas e oriundas do interior do município e sentem muita vergonha de conversarem e exporem suas idéias, suas visões e opiniões. Durante o desenvolvimento de minhas aulas, sempre que possível abordava temáticas referentes ao corpo, a namoros, a mudanças corporais entre outras, mas com a oportunidade de trabalhar mais focadamente com o livro "Teencontrei: onde a gurizada se encontra" o trabalho foi desenvolvido com mais ênfase e diversidades de assuntos, como por exemplo, questões voltadas para a sexualidade, constituição de diferentes famílias e amores, preconceito, relacionamentos, gravidez na adolescência, abuso sexual, uso de bebidas alcoólicas, baladas e muitos outros.

[1] Licenciada em Letras Português-Francês pela FURG. Pós Graduada em Leitura e Produção de Textos pela UFPel. Professora de Língua Portuguesa do Município de Rio Grande e São José do Norte.

Os livros foram distribuídos para os alunos e logo, após duas semanas, começamos a realizar a leitura em conjunto e a dialogar e a problematizar o que as personagens traziam. O que facilitou muito foi o formato do livro, como se fosse uma página de relacionamento da internet, em que tod@s se empolgaram e manifestaram seus interesses pela leitura, apesar de não gostarem do ato de ler.

Ao longo da leitura, foram desenvolvidas atividades que proporcionaram um maior entrosamento e conhecimento da turma com as temáticas as quais já vinham discutindo, como por exemplo, a realização de uma intitulada "corpos, sentimentos e emoções". Esta atividade teve como objetivo fazer com que @s alun@s pudessem conhecer seus próprios corpos e d@ outr@ através do toque. Utilizei como recurso pedagógico, folhas de jornais, música e rádio cd e para tanto @s alun@s em duplas de meninos, de meninas e de meninos e meninas tinham que dançar no mesmo espaço de apenas uma folha de jornal. Conforme a música ia tocando a professora falava algumas partes do corpo e rapidamente teriam que fazer o toque reciprocamente.

Com o desenvolvimento desta atividade pude perceber que a turma se aproximou mais, que se sentiram mais confiantes para falarem sobre trocas de carinho, sobre as mudanças que corpos adolescentes sofrem, quando pegam na mão, ou beijam na boca. Outro assunto que foi bastante discutido foi o uso de piercing e de tatuagens os quais são marcadores e muitas vezes são rejeitados e mal vistos pelas pessoas, mas também abordamos que qualquer um destes marcadores devem ser colocados e feitos com a autoridade dos pais e por profissionais autorizados.

O trabalho com o livro Teencontrei trouxe um leque de assuntos que foram abordados no contexto da sala de aula, dentre eles, o abuso sexual. A este tema foi dada bastante ênfase, em que as crianças trouxeram bastantes exemplos e puderam participar ativamente da aula. Ao longo da leitura @s alun@s fizeram reflexões e perceberam que tod@s as pessoas são iguais, independente de cor, de sexo, de idade, de suas opções quanto suas identidades sexuais ou de gênero. Portanto, para fazermos o fechamento da leitura, realizamos uma atividade intitulada "técnica da sociedade", a qual foi desenvolvida com a participação d@s alun@s na sala de aula.

Esta dinâmica consistiu em escrever no quadro várias instâncias, como escola, praça, presídio, salão de beleza, casa, hospital dentre outras e, logo, tivemos alguns alun@s com etiquetas coladas em suas testas com nomenclaturas de gay, lésbica, homossexual, portad@r do vírus HIV, alun@, assaltante e outras. Em segundo momento, o restante da turma ia deslocando estas pessoas para os lugares que achavam mais propícios de acordo com o rótulo. Deste

modo, o grande objetivo da realização desta dinâmica foi fazer com que tod@s pudessem perceber que independente dos rótulos, opções e modo de vida assumido pelas pessoas que tod@s são iguais e que não existe uma melhor do que a outra. Também, que vivemos em uma sociedade democrática e que qualquer indivíduo tem livre escolha ser e viver como quiser.

Este trabalho não busca achar uma fórmula mágica para resolver todos os problemas quanto às questões de gêneros, de corpos e de sexualidades, mas propõe mostrar caminhos que possam facilitar a aprendizagem destes temas de forma simples. Esta produção de conhecimentos a partir da reflexão do livro "Teencontrei: onde a gurizada se encontra" fez com que @s alunos percebam que além de promoverem discussões sobre as temáticas enfocadas, conseguiram refletir também sobre a importância do ato de ler, pensar e analisar a evolução da sociedade como um todo. Para que isto aconteça, é primordial por parte dos professores/as incentivar e provocar discussões no âmbito de sala de aula, pois este é o espaço apropriado para se falar sobre sexo, amor, paixões, traições, enfim... sobre todas as questões que norteiam nossas vidas.

Referências Bibliográficas

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

QUADRADO. Raquel. MAGALHÃES. Joanalira Corpes. (org.) Teencontrei: onde a gurizada se encontra. Rio Grande: FURG, 2011.

RIBEIRO, Paula Regina Costa. A sexualidade como um dispositivo histórico de poder. **Anais do II Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade: Problematizando Práticas Educativas e Culturais,** FURG/UFRGS (CD-ROOM, 2005).

ARTICULAÇÃO ENTRE SAÚDE E EDUCAÇÃO NA EDUCAÇÃO PREVENTIVA COM DEFICIENTES AUDITIVOS[1]

BRUM, Crhis Netto de[2]
ZUGE, Samuel Spiegelberg[3]
BRUM, Amanda Netto[4]
RODRIGUES, Andressa Peripolli[5]
CARVALHO, Luciana Carrion[6]
Universidade Federal de Santa Maria e Universidade Anhanguera-UNIDERP/LFG

Eixo Temático: Gênero e sexualidade nas práticas escolares

Palavras - chave: Adolescente; Deficiência Auditiva; Prevenção

O Programa de Saúde e Prevenção nas Escolas representa um marco na integração saúde-educação e privilegia a escola como espaço para articulação das políticas voltadas para os adolescentes e jovens. A saúde e a educação devem levar em consideração a valorização do espaço escolar na construção de diferentes abordagens interdisciplinares, intersetoriais e complementares, estando comprometido com a inclusão dos sujeitos com necessidades especiais, com a diversidade cultural, social etino-racial, entre outras (BRASIL, 2006). O Brasil conta com mais de 54 milhões de cidadãos e cidadãs na faixa de 10 a 24 anos de idade, o que representa 30,3% da população. Conforme o último senso, 24,5 milhões de brasileiros são portadores de deficiência e 11,4% são cegos e surdos-mudos (BRASIL, 2000). Diante desse contexto, estes fatores indicam que há uma maior vulnerabilidade e uma necessidade de maior atenção por parte da sociedade: campanhas sistemáticas de prevenção e orientação sexual adaptadas às especificidades de comunicação dos surdos (utilizando-se principalmente a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS), estratégias de proteção contra a violência sexual e preparo de profissionais da saúde para garantir acessibilidade na prestação dos serviços são exemplos de iniciativas urgentes (BISOL, 2008). Este trabalho tem o objetivo de relatar as

[1]Relato de Experiência.
[2]Relatora. Autora. Enfermeira. Especialista. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Maria(UFSM/RS). Bolsista Capes. email: crhisdebrum@gmail.com
[3]Autor. Enfermeiro. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da UFSM/RS.
[4]Autora. Advogada. Especializanda em Direito e Processo do Trabalho pela Universidade Anhanguera-UNIDERP/LFG.
[5] Autora. Enfermeira. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da UFSM/RS.
[6] Autora. Educadora Especial. Especialista em linguagem de surdos. Coordenadora do Mais Educação na Escola Reinaldo Fernando Coser. Aluna especial do mestrado em Educação da UFSM.

ações de educação preventiva desenvolvidas com adolescentes e jovens com deficiência auditiva, em escola especial, no dia dos namorados: 12 de junho. As atividades foram desenvolvidas em uma Escola Estadual de Educação Especial no Município de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, a qual atende especialmente estudantes com deficiência auditiva. Essa ação de integração entre educação e saúde ocorre desde o ano de 2008. A ação educativa foi pautada em dinâmicas e discussões acerca da prevenção das DST e promoção da saúde sexual. A população atingida foi nos períodos diurno os adolescentes e no noturno os jovens estudantes com mais de 20 anos de idade. Os participantes envolvidos no desenvolvimento dessa atividade contaram com: uma enfermeira e acadêmicos de enfermagem juntamente com uma docente da Escola, o qual realizou a comunicação entre os facilitadores da atividade e os alunos da instituição, em LIBRAS. Foi mediada pela explanação dos temas, perguntas e respostas e uso de material instrucional e de material informativo. Durante a ação emergiu questionamentos a respeito do preparo técnico e humanístico dos profissionais da saúde, para o desenvolvimento de trabalhos educativos com pessoas portadoras de necessidades especiais, principalmente, no que diz respeito à saúde sexual. Dessa forma, cabe à ciência, aos governos e órgãos financiadores incluí-los efetivamente nas pesquisas e no monitoramento da epidemia. Nesse sentido, acredita-se que a escola seja um espaço privilegiado para a promoção da saúde e, especificamente, para o desenvolvimento de intervenções preventivas, a fim de despertar a consciência dos estudantes para tornarem-se atores de suas histórias, contribuindo na transformação social (GOMES et al 2007). As estratégias de promoção enfatizam mudanças na condição de vida e trabalho das pessoas, as quais formam a estrutura subjacente aos problemas de saúde, chamados para uma abordagem intersetorial. Cabe ao enfermeiro realizar uma articulação entre os membros da equipe de saúde juntamente com a comunidade, para que a efetivação das ações em saúde seja condizente com as reais necessidades da sua comunidade, com os adolescentes e jovens, para que a vulnerabilidade de infectar-se ao HIV/aids sejam reduzidos e possam adquirir proporções de mudanças de comportamentos tanto individuais quanto na coletividade (LUIS, PILLON, 2004). Nos últimos anos, novas leis e movimentos sociais têm ampliado os direitos e fortalecido a luta pela inclusão de pessoas surdas e pessoas portadoras de necessidades físicas, visuais, cognitivas ou de sofrimento mental em todos os setores da sociedade. Mas pode-se ainda dar um passo além. Dadas as condições de acessibilidade, essas pessoas podem contribuir ativamente para a melhoria das suas próprias condições de vida e se integrar plenamente à sociedade nos esforços de prevenção e controle da epidemia e na garantia de qualidade de vida às pessoas vivendo com HIV/Aids (BISOL, 2008). Medidas apropriadas para o sistema de saúde devem estar

articuladas com outras áreas do conhecimento e políticas governamentais responsáveis pelas dimensões físicas, sociais e simbólicas. A vulnerabilidade dos adolescentes e jovens tendem a aumentar a medida que as campanhas se distanciam da mobilização interior dos sujeitos. Sabe-se que somente a informação não basta para promover mudanças. Dessa forma, é indispensável reconhecer que os adolescentes e os jovens são detentores de saberes e práticas que devem ser respeitadas e valorizadas na construção do conhecimento. O educando é ao mesmo tempo o principal beneficiário e protagonista (FREIRE, 1980). Para tanto, construir espaços de diálogo entre adolescentes, jovens, professores, profissionais da saúde e comunidade é, comprovadamente, um importante dispositivo para construir resposta social com vistas a superação das relações de vulnerabilidade às DST, a infecção pelo HIV e à aids (BRASIL, 2006). É nesta lógica, que as ações em saúde devem estar articuladas, para que, se obtenha uma promoção que garanta ao indivíduo a sua participação nas decisões das práticas em saúde para o seu autocuidado. Nesse sentido, torna-se necessário ampliar nosso olhar para a diversidade de grupos populacionais, como parte da tarefa de reorganizarmos um novo modelo de atenção a saúde pautada nos direitos dos cidadãos e cidadãs, e ainda, no acesso e na equidade. Cabe ressaltar a relevância de efetivar a integração entre a saúde e os equipamentos sociais da comunidade para que juntas possam realizar ações que promovam a saúde dos adolescentes e jovens de modo que sejam eficazes na consolidação de suas práticas profissionais.

REFERÊNCIAS

BISOL, C. A. **Vulnerabilidade: HIV/Aids e pessoas portadoras de necessidades especiais.** Agência de Notícias da Aids, 2008. Disponível em: http://www.agenciaaids.com.br/Noticias.asp?pagina=212. Acesso em 21 de maio de 2011.

BRASIL, **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.** 2000. Disponível em: < http://www.ibge.gov.br/home/>. Acesso em: 23 de março de 2011.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Diretrizes para a implantação do Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas.** Brasília: Ministério da Saúde, 2006.

FREIRE, P. **Conscientização.** 3ª ed. São Paulo: Moraes, 1980.

GOMES, V. O.; FONSECA, A. D.; JUNDI, M. G. I. **Orientação Sexual na Escola: tecnologias educativas como forma de cuidar em enfermagem.** Rio Grande: 2007. 134 p.

LUIS, M. A. V.; PILLON, S. C. Promoção da saúde e prevenção do uso de drogas: o papel do enfermeiro. **Rev Nurs.**; v.75, n.7, p. 39-45, 2004.

AS CONCEPÇÕES SOBRE SEXUALIDADE E ABORTO DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA

MARINHO, Julio Cesar Bresolin[1]
SARTORI, Jerônimo[2]

Eixo Temático: Gênero e sexualidade nas práticas escolares
Palavras- chave: Ensino de Biologia; Sistema reprodutor humano; Formação de professores

A educação escolar está sendo concebida, na maioria das vezes, como mera transmissão de conhecimentos. Libâneo (1994) descreve que a atividade de ensinar, na maioria das escolas, ocorre pela realização de exercícios repetitivos e pela memorização de definições. Este ensino gera limitações como: a subestimação da atividade mental dos alunos, privando-os de desenvolverem suas potencialidades; a importância excessiva dada à matéria que está no livro didático, sem a preocupação de torná-la mais significativa aos alunos e ao ensino; desvinculação com a prática da vida cotidiana dos alunos fora da escola sem voltar o olhar para o fato da busca de resultados para a vida prática, para o trabalho, para a vida em sociedade.

No que compete ao professor ao desenvolver o conteúdo sobre o sistema reprodutor humano, isto implica que dentre as múltiplas discussões apareçam assuntos relacionados com a sexualidade e com o aborto. Estes não podem deixar de serem problematizados no espaço escolar, pois os alunos precisam construir saberes para, por exemplo, prevenirem-se de doenças sexualmente transmissíveis (DSTs) e da gravidez indesejável.

Tendo em vista este panorama, esta pesquisa pretende relatar e analisar as produções orais e escritas de alunos do ensino médio acerca da sua posição sobre questões referentes à sexualidade e ao aborto. Os dados deste estudo foram obtidos por meio de falas dos alunos durante as aulas[3] em que se trabalhou a temática referente ao sistema reprodutor humano. Além da oralidade, realizou-se uma análise das produções escritas dos educandos durante as

[1] Licenciado em Ciências Biológicas (Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA – *Campus* São Gabriel); Mestrando do PPG Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde (Universidade Federal do Rio Grande – FURG). E-mail: **juliomarinho@furg.br.**

[2] Doutor em Educação (Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS); Professor Adjunto da Área de Ensino de Ciências e Biologia, Campus São Gabriel, UNIPAMPA. E-mail: **jeronimosartori@unipampa.edu.br.**

[3] As aulas foram ministradas em uma Escola Estadual de Ensino Médio, município de São Gabriel, RS. Estas foram desenvolvidas no 2º semestre do ano de 2010, por um acadêmico do 8º semestre, do curso de licenciatura em Ciências Biológicas.

referidas aulas. As atividades escritas[4] foram propostas para que os alunos pudessem expor suas opiniões, o que possibilita refletir e argumentar sobre as mesmas.

Durante as aulas notou-se que os alunos se expressam melhor por escrito, fato este que evita a sua exposição, bem como algum constrangimento perante os demais colegas da turma. Da maneira oral, poucas manifestações foram observadas, as poucas que surgiram, na maioria das vezes, foram resultantes de atos reflexos, pois, o estudante só analisava sua fala após a sua própria manifestação.

Nas discussões orais sobre DSTs, observou-se que os alunos não expressaram nem o pensamento, nem as dúvidas, apenas teceram comentários quando tomaram conhecimento dos sintomas das DSTs. Isto se pode observar pela fala de uma aluna: "*Puxa! Dá tudo isso mesmo em quem tá com gonorreia*?" Com esse questionamento podemos inferir que a aluna desconhece os sintomas da doença, chega até a duvidar de que sejam tantos os problemas que um portador possa vir a apresentar. Esta falta de participação nas discussões dificultou as discussões que se pretendia desenvolver com os alunos. Barros et al (2008) descreveram situação similar a esta ao desenvolver atividades relacionadas à sexualidade.

Entre os alunos percebeu-se que quando se manifestaram por escrito, não encontraram problemas para se expressarem. Quando questionados sobre qual o método anticoncepcional consideravam ser o mais adequado, todos os alunos afirmaram ser o uso da camisinha. Justificaram esta escolha argumentando ser um método de fácil uso, também eficaz para a prevenção da AIDS. Com estas colocações observou-se um conhecimento prévio desses sujeitos, mas conhecer não significa obrigatoriamente entender, assim ao longo das aulas foram problematizadas questões relativas à sexualidade; formas de prevenção nas práticas sexuais.

Sobre o tema aborto, as opiniões foram diversificadas, mas, a maioria deles reprova o ato de "matar uma vida", justificando de modo diferenciado a sua posição. Quando questionados sobre se eram contra ou a favor do aborto, surgiram respostas tais como: "*Se a pessoa foi capaz de fazer o filho, tem que ser capaz de cuidar também*"; "*Hoje em dia com a quantidade de métodos para evitar a gravidez é impossível ter uma gravidez indesejada*"; "*Eu sou contra, na minha religião isso não é permitido*".

Pelas transcrições das respostas dos alunos é possível analisar diversidade de opiniões recorrentes. A primeira posição foi compartilhada pela grande maioria, mesmo escritas de diferentes formas, mas com a mesma ideia. Pode-se dizer que é um pensamento clássico

[4] Optou-se por realizar essas atividades, pelo fato do professor da turma notar que durante as aulas, mesmo proporcionando espaço para a fala dos alunos, estes não questionavam.

proferido pela sociedade, que se reflete na fala dos jovens. A segunda nos deixa entender que o aluno tem um conhecimento sobre os diversos tipos de métodos contraceptivos, mas este saber não é o bastante, pois geralmente os jovens acabam tendo relação sexual sem prevenção alguma, se valendo daquele velho dizer: "não vai acontecer comigo". A última citação traz um fato interessante, que é o poder que a religião exerce sobre determinados sujeitos e que devemos considerar no contexto escolar.

Além destes que se posicionaram contra o aborto, alguns poucos alunos se mostraram favorável e justificaram o porquê da sua escolha. Destaco a fala de uma aluna: "*Acho válido o aborto, mas só para essa gente ignorante que não sabe se proteger e consequentemente não tem responsabilidade e condições para ter o filho. Neste caso o aborto seria para evitar um sofrimento futuro da mãe e do bebê, que pode morrer de fome*". Na opinião desta aluna pode ser estabelecida uma relação entre: pessoas ignorantes; não saber se proteger; não ter condições; bebê morrer de fome. Tendo em vista tal relação, pode-se entender que esta aluna possui uma visão de que as pessoas que não têm condições financeiras, não sabem se proteger, assim não terão condições para criar seus filhos, desse modo, o aborto pode ser uma alternativa viável de solução a tal problema. Esta visão é errônea e equivocada, visto que o não se proteger esta além da classe social de cada indivíduo.

As questões impostas pela temática da sexualidade humana precisam ser vencidas de alguma maneira pelos docentes, visto que este tema não pode ficar à margem da vida dos alunos, a partir dele os educandos poderão entender os aspectos correlatos a sua formação sexual. Para os educadores esta não é uma tarefa fácil, mas fica o registro de que o intercâmbio por meio de atividades escritas se mostrou como meio eficiente para saber a opinião dos educandos, para o esclarecimento de suas dúvidas. Ao incorporar este tipo de atividade no desenvolvimento das práticas pedagógicas, o educador poderá analisar o conhecimento prévio que o aluno possui acerca de suas vivências, possibilitando a construção de um novo saber em sala de aula (BECKER, 2010).

Referências Bibliográficas

BARROS, Suzana da Conceição de et al. Corpo, gênero e sexualidade: uma experiência interdisciplinar no ensino fundamental. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa et al. (orgs.) **Educação e sexualidade**: identidades, famílias, diversidade sexual, prazeres, desejos, homofobia, AIDS ... 2. ed. Rio Grande: Editora da FURG, 2008.

BEKCER, Fernando. **O caminho da aprendizagem em Jean Piaget e Paulo Freire**: da ação à operação. Petrópolis: Vozes, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

CIDADANIA FEMININA: A GEOGRAFIA COMO MEDIADORA NO ENSINO FUNDAMENTAL

ALMEIDA, Andressa Cristiane Colvara
Universidade Federal do Rio Grande

Eixo Temático: Gênero e sexualidade nas práticas escolares
Palavras- Chave: Cidadania feminina; PCN; Geografia

Esta pesquisa busca conhecer a abordagem que os Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino fundamental de 5ª a 8ª série faz sobre cidadania e gênero. Enfatiza na disciplina de Geografia sua mediação na construção da cidadania feminina em sala de aula e como está proposta sua abordagem pelo PCN. Para sua realização serão feitas leituras em bibliografias que tratem de cidadania, educação, Geografia e gênero. Deste modo, se espera conhecer como pode ser levantada a questão da equidade cidadã promovendo a igualdade de direitos na ação sobre os espaços, seja na esfera pública ou privada, entre homens e mulheres.

A busca pelos direitos cidadãos femininos e a Geografia

A cidadania no Brasil ganhou destaque com o fim da ditadura militar em 1985 tendo como consequência a construção de uma nova constituição em 1988, que ficou conhecida como "Constituição Cidadã". Desde então, se instigou a busca por uma cidadania plena que combine os direitos civis, políticos e sociais, como proposto por Marshall em sua análise inglesa (CARVALHO, 2008). Porém, esse ideal ocidental baseado no sistema capitalista, que visa o bem individual, não é alcançado no país por razões histórico-econômicas que não possibilitaram aos brasileiros a conquista total desses direitos.

Contudo, enfatiza-se que não só no Brasil, mas no mundo ocidental, há uma diferencial conquista cidadã pelas mulheres se comparadas aos homens, isso porque "historicamente, a construção das identidades de homens e mulheres se tem configurado a partir da dicotomia entre as esferas pública e privada, com atribuições de papéis, atitudes e valores previamente definidos segundo modelos naturais" (BRITO, 2001, p. 291). Com essa divisão, houve uma profunda restrição das mulheres na luta pelos seus direitos as ceifando da participação no espaço político.

Em um período marcado por lutas femininas, surge na década de 1970 o estudo da Geografia de gênero que busca uma ruptura desses paradigmas espaciais a homens e mulheres. Para McDowell (apud Ornat, 2008, p. 318)

> (...) são as instituições fundamentais da sociedade moderna família, sistemas de educação, Estado, mercado que normalizam estas diferenças entre os gêneros e ao fazê-lo, reproduzem as relações desiguais entre homens e mulheres. (...) na dualidade entre espaço público e privado, (...), destaca que os geógrafos têm buscado compreender quais são seus termos e suas geografias, explorando as relações entre capitalismo e patriarcado, por exemplo. As críticas têm ressaltado a constante dúvida da natureza destas identidades para estas categorias, em diferentes temporalidade e espacialidades.

Assim sendo, a Geografia de gênero como um dos atores nas ações por igualdade entre os sexos, vem promovendo, através de estudos nas últimas décadas, a ruptura dos padrões espaciais impostos por uma sociedade patriarcal. Contudo, dessa nova área da ciência geográfica, pouco conhecida é sua abordagem na escola. Daí a importância da investigação de sua proposta feita pelo Estado brasileiro.

A geografia na escola como mediação da construção cidadã

A escola se apresenta como um dos pilares da constituição cidadã, sendo um instrumento do Estado, assim agindo de acordo com seus interesses. Deste modo, nada melhor que abordar a luta pela conquista igualitária do direito à cidadania de homens e mulheres em sala de aula. Para isso, se faz necessário conhecer como é institucionalizada a abordagem deste tema pelo Estado. Mas se destaca que parte do professor, como mediador do processo de ensino e aprendizagem, a escolha do foco dado ao conteúdo de sua disciplina. Com isso, é necessário que se tenha em mente o conhecimento da importância de agregar elementos de utilidade social ao conteúdo de aula, para que os estudantes possam empregar em sua vida, podendo-se ver como agente político-social. Assim sendo, o entendimento de cidadania é indispensável.

A luta por direitos sejam eles civis, políticos ou sociais, deve ser parte indissociável da vida escolar. Mas não se pode deixar de lado as diferentes possibilidades dada a cada pessoa para essa conquista. Essas possibilidades podem ser limitadas pela classe social, pela falta de conhecimento, por discriminação racial, de gênero entre muitas outras questões, que marginalizam alguns grupos no espaço social, consequência do atual sistema econômico vigente.

Com foco na disciplina de Geografia, dada sua visão político-espacial, se propõe a discussão de cidadania durante as aulas. Mas por que a Geografia? Porque a introdução a certos temas mais práticos possui bastante facilidade em seus conteúdos, pois parte do seu objeto de estudo, o espaço, a inter-relação indivíduo (agente) e objetos (materiais)

constituintes das transformações sociais, como está a definição de Milton Santos no PCN, o qual diz que espaço é o

> Conjunto indissociável de sistemas de objetos (redes técnicas, prédios, ruas) e de sistemas de ações (organização do trabalho, produção, circulação, consumo de mercadorias, relações familiares e cotidianas) que procura revelar as práticas sociais dos diferentes grupos que nele produzem, lutam, sonham, vivem e fazem a vida caminhar. (Brasil, 1998)

No Brasil, em 1998, foi instituído pelo então Ministro da Educação e do Desporto, Paulo Renato Souza no governo do então presidente, Fernando Henrique Cardoso, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Terceiro e Quarto Ciclos do ensino fundamental que

> (...) nascem da necessidade de se construir uma referência curricular nacional para o ensino fundamental que possa ser discutida e traduzida em propostas regionais nos diferentes estados e municípios brasileiros, em projetos educativos nas escolas e nas salas de aula. E que possam garantir a todo aluno de qualquer região do país, do interior ou do litoral, de uma grande cidade ou da zona rural, que freqüentam cursos nos períodos diurno ou noturno, que sejam portadores de necessidades especiais, o direito de ter acesso aos conhecimentos indispensáveis para a construção de sua cidadania. (Brasil, 1998, p.9)

Essa preocupação de constituir cidadãos é reiterada durante todo o discurso do documento. Instiga-se como se daria essa construção, segundo o PCN, para a disciplina de Geografia. Além disso, se interroga se há uma preocupação em enfatizar as relações de gênero, que podem ser facilmente relacionadas aos conteúdos geográficos.

Bibliografia

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / secretaria de educação fundamental. Brasília: Mec/sef, 1998. 174 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 30 de maio de 2011.

BRITO, MARIA NOEMI CASTILHOS. **Gênero e cidadania**: referenciais analíticos. Rev. Estudos Feministas, 2001, vol.9, no.1, p.291-298. Florianópolis. Disponível em < http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n1/8616.pdf> Acesso em 30 de maio de 2011.

FRANCISCO, M. L. OLIVEIRA DE. **Geografia de Gênero e Trabalho Familiar**: Algumas Considerações. Revista Latino-americana de Geografia e Gênero, Ponta Grossa, v. 2, n. 1, p. 27-36, jan. / jul. 2011. Disponível em< http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rlagg/article/view/1745/1909> Acesso em 10 de junho de 2011.

ORNAT, M. J. **Sobre espaço e gênero, sexualidade e geografia feminista.** Revista Terr@Plural Vol. 2, No 2 (2008). Ponta Grossa: 309-322 , jul./dez., 2008. Disponível em <www.revistas2.uepg.br/index.php/tp/article/view/1182>. Acesso em 30 de maio de 2011.

CORPO BIOLÓGICO E CULTURAL: UMA ABORDAGEM PEDAGÓGICA SOBRE A VIVÊNCIA DA SEXUALIDADE NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE SEXUAL

SANTOS, Jailson Valentim dos[1],
CASTILHOS, Joelma Santos[2]
Universidade Federal de Pelotas

Para entender nós temos dois caminhos: o da sensibilidade que é o entendimento do corpo; e o da inteligência que é o entendimento do espírito. Eu escrevo com o corpo. Poesia não é para compreender, mas para incorporar. Entender é parede; procure ser árvore.
Manoel de Barros

Eixo temático: Gênero e sexualidade nas práticas escolares

Palavras- chave: corpo biológico, corpo cultural, sexualidade, escola

Este texto propõe-se a discutir sobre questões que tangenciam o corpo de crianças e jovens no ambiente escolar, considerando o papel que a sexualidade exerce na vida de homens e mulheres como algo fundamental para o desenvolvimento saudável da personalidade humana. Partindo deste pressuposto, problematizamos o corpo em sala de aula numa análise que extrapola a visão biológica, para abranger à influência da cultura na formação sexual dos jovens. O projeto em andamento acontece numa escola pública de Pelotas.

Para conceber este trabalho foram utilizadas variadas fontes documentais visando atender às diferentes etapas da pesquisa, de tal modo que o corpo metodológico foi ganhando forma ao longo do processo. Assim, foi se estabelecendo e delimitando o aporte teórico relativo ao campo de estudos e processos que envolvem a sexualidade de crianças e jovens em idade escolar. Com o mapeamento do público pesquisado definido, alunos de uma escola pública de Pelotas que atende crianças e jovens de classes populares, utilizamos o método qualitativo e quantitativo por entender que estas modalidades se complementam. Foram realizadas dinâmicas de grupo, colhidos depoimentos de crianças e jovens através de rodas de conversas e entrevistas semi-estruturadas com especialistas no assunto.

Aprende-se que o conhecimento que tangencia o corpo biológico e o cultural é tradicionalmente tratado de forma dissociada. Deste modo, nos apoiamos nas contribuições de

[1] Acadêmico do curso de Artes Visuais – modalidade licenciatura – bolsista PET, Centro de Artes/ UFPel. E-mail: valentim8@yahoo.com.br

[2] Pedagoga pela UFRGS, especialista em Educação Infantil pela UFPel, professora da rede pública de ensino. E-mail: joelmacastilhos@gmail.com

renomados autores, com destaque para Luiz Henrique Sacchi dos Santos, Gruacira Lopes Louro, Alex Branco Fraga e Carmen Soares que problematizam o corpo como uma produção cultural.

Acreditamos ser de grande importância refletir com os estudantes, na sala de aula, sobre a temática corpo, partindo do próprio repertório de cada um deles para se chegar a um entendimento maduro sobre o conceito de sexualidade. É sabido que a criança que recebe educação sexual, retarda sua iniciação sexual, pois a informação a protege de possíveis danos psíquicos, entre outros, causados pela ignorância. Assim, propomos que aja no ambiente escolar, espaço para discussões que contemple o corpo, pois se trata de um tema pertinente à formação dos jovens, uma vez que se liga a biologia, psicologia, cultura e sexualidade.

Santos (1998) salienta que nós tratamos o outro a partir daquilo que vemos e, tais visões são instituídas pela representação, por textos, imagens e discursos. No entanto é preciso considerar a influência do meio na constituição do olhar para os variados corpos, seja este biológico ou cultural, na medida em que os livros didáticos, tão utilizados na escola, a mídia, principalmente a televisiva, a arte, entre outras, ensinam, através de uma rede de contaminação, maneiras outras de perceber como as pessoas organizam e pensam o mundo. Deste modo, a escola deve passar informações precisas para crianças e jovens que façam sentido para eles, rompendo com a visão estereotipada, preconceituosa, excludente e limitada que vê a ciência como a detentora da "verdade absoluta".

É preciso pensar na existência de múltiplas visões sobre o corpo, bem como outros conhecimentos que não somente o salientado pela cultura "dominante". Como se ensina/aprende acerca do corpo humano na escola? É o organismo ou o organismo/corpo que são evidenciados? Se for considerada a recorrente distinção entre ambos, apontando o primeiro como o que há de biológico e segundo como aquele que envolve as dimensões atribuídas à cultura, a estética e a sexualidade, por exemplo, devemos dizer que a maioria das escolas pretende ensinar somente sobre o organismo biológico, como se este fosse o único referencial próprio do mundo vivo, isento de qualquer construção discursiva. Tal abordagem, fundada na crença da ciência como verdade absoluta, exclui outras visões sobre o corpo.

Na sala de aula, constata-se que só se tem espaço para os materiais usualmente utilizados como livros, com representações do corpo humano, normalmente exibindo um corpo fatiado com as vísceras à mostra. Um corpo incompleto, mutilado, sem rosto, mãos e pés. Um corpo que não é de ninguém, não sendo possível saber, na maioria das vezes, se é macho ou fêmea. Este corpo quase não é trabalhado como um sistema, mas nos moldes cartesianos: seccionado para que, através do estudo das suas partes, os estudantes possam construir o todo.

A escola trata o corpo como uma máquina, apresentando-o como atemporal, sem idade, ahistórico, assexuado, funcionalista, estável, deslocado do ambiente. Tais abordagens não incluem outras representações culturais.

Quando se pensa na temática corpo, é interessante analisar que as conceituações usualmente partem de visões biológicas, deixando em segundo plano a influência da cultura sobre ele. Ao perceber a biologia como um campo que utiliza estereótipos masculinos e femininos, que se tornando naturalizados, percebe-se o corpo como construção cultural, branca, etnocêntrica.

Deste modo, averiguamos que a escola pública, mesmo sendo um espaço de formação, pouco favorece no esclarecimento desta temática a crianças e jovens que vivem em situação de vulnerabilidade social. Entretanto, com este trabalho, percebemos que as manifestações sobre a sexualidade estão sendo ampliadas, aumentando a auto-estima e segurança do grupo.

REFERÊNCIAS

FRAGA, A. B. *Corpo, Identidade e Bom-Mocismo: cotidiano de uma adolescência bem-comportada.* Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, G. L. *Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista.* Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SANTOS, L. H. S. (Org) *Biologia Dentro e Fora da Escola: meio ambiente, estudos culturais e outras questões.* Porto Alegre: UFRGS, 2000.

SOARES, C. L. *Imagens da Educação no Corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

CORPOS, GÊNEROS E SEXUALIDADES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO

VIEIRA, Aline Eduarda Lopes[1]
RIBEIRO, Paula Regina Costa[2]

Eixo temático: Gênero e sexualidade nas práticas escolares
Palavras - chave: Escola, sexualidade, educação

Percebendo a dificuldade de se abordar a sexualidade na educação das crianças e principalmente no ambiente escolar, buscamos nesse estudo compreender como as temáticas de corpos, gênero e sexualidade vêm sendo desenvolvidas em uma escola pública do município de Rio Grande e na Universidade através do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola - GESE. Para tanto, realizamos entrevistas com uma professora e com a coordenadora do Grupo de Pesquisa.

Ao tentarmos definir a sexualidade no contexto escolar nos deparamos com diversos entendimentos sobre tal assunto como o determinismo biológico, o essencialismo sexual e o construcionismo social. Paula Ribeiro (2002) em seus estudos vem questionando o entendimento da sexualidade como universal e biologicamente determinada – um atributo biológico. A autora busca discutir e refletir sobre a sexualidade em outra perspectiva, na qual ela é tomada como produzida nos acontecimentos históricos e culturais das experiências das pessoas, ao correlacionar nos corpos comportamentos, linguagens, representações, crenças, identidades. Ainda nessa direção, Guacira Louro, coloca que "a sexualidade também precisa ser compreendida no âmbito da história e da cultura" (2000, p.67).

Deste modo realizamos uma entrevista com uma educadora do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede publica de educação. Também foi realizada outra entrevista com a coordenadora do GESE, o qual discute sexualidade e formação de identidade em um curso oferecido gratuitamente a todos/as educadores/as, equipe diretiva e pedagógica e também aos universitários/as, denominado Sexualidade e Escola: o enfretamento ao sexismo e a homofobia, realizado no ano de 2010.

[1] Acadêmica do Curso de Pedagogia Licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande – FURG - Bolsista de Iniciação Cientifica/CNPq – Integrante do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola – GESE.

[2] Orientadora. Professora do Instituto de Educação e coordenadora do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola

Tais entrevistas tiveram como abordagem alguns questionamentos como: Qual o preparo do educador/a para trabalhar corpo, gênero e sexualidade? Há o interesse por parte dos/as educandos/as e ou duvidas sobre sexualidade? Quais os questionamentos por parte dos educandos/as e como são sanados tais questionamentos? São oferecidos cursos de formação continuada aos/as educadores/as da rede publica e relacionada à formação de identidade, gênero, corpo e sexualidade?

Após estes questionamentos, tecemos um dialogo com a escola, pontuando deste modo questões entendidas como pertinentes a discussão, trazendo as falas não somente da educadora como também da coordenadora do curso sobre tal temática, onde foram expostas de modo claro as incertezas, as dúvidas, o despreparo que advêm da falta de conhecimento sobre o assunto e que muitas vezes ocasionam na falta de esclarecimento aos educandos a cerca da sexualidade, formação de gênero, homossexualidade e identidade. Com isso, ao trazer os relatos da coordenadora, fica evidente que tais orientações são oferecidas através de cursos de formação continuada, mas que os educadores por inúmeros motivos muitas vezes não tem a oportunidade de participação em tais eventos. Porém ela também ressalta a importância de cursos de formação continuada tanto aos educadores quanto aos universitários de licenciatura, pois tal assunto esta presente no dia-a-dia de nossos educandos e toda rede escolar e comunitária.

Por fim entende-se a importância do trabalho em conjunto da Universidade em parceria com as escolas para assim haver um melhor esclarecimento tanto por parte dos educadores/as como também dos educandos com relação aos corpos, aos gêneros, a formação de identidade, abuso sexual e a sexualidade. Portanto, fica evidente que este trabalho em conjunto e efetivo traz uma melhora significativa não somente ao ambiente escolar como também para a comunidade, ao ambiente universitário e familiar, pois ao entendermos a necessidade do esclarecimento por parte de todos sobre tal temática, teremos então o fim da banalização a cerca da sexualidade, a qual muitas vezes é permeada por preconceitos e tabus.

Após analisar os discursos de diferentes autores com relação à sexualidade na escola, foi possível entender a importância atribuída ao estudo de tal temática no âmbito escolar. O assunto defendido por diversos autores renomados mostra-se presente no dia-a-dia do ser humano, embora muitas vezes esquecido ou ate mesmo mal interpretado pela sociedade.

DA SALA DE AULA PARA O BLOG EDUCACIONAL: ESPAÇOS DEMOCRÁTICOS PARA A ABORDAGEM DAS QUESTÕES DE GÊNERO E DA DIVERSIDADE

PEREIRA, Márcia Maracajá Pessoa
UFRPE - Pós graduação Mídias na Educação

Eixo Temático: Gênero e sexualidade nas práticas escolares
Palavras-chave: pluralidade cultural, diversidade sexual, Blog educacional

Este trabalho pretende socializar o uso eficiente do Blog Educacional http://cantodaprofessoramarcia.blogspot.com/, intitulado "Conversinha de findo o dia", criado em abril de 2011 para turmas de 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Brigadeiro Eduardo Gomes, da cidade de Recife, Pernambuco. Apresenta tal ferramenta como um instrumento enriquecedor a partir da experiência bem sucedida no trabalho de reflexão acerca de preconceitos em torno da Pluralidade Cultural e da Diversidade Sexual, em atividades realizadas no mês de maio de 2011, que dialogam com práticas pedagógicas aplicadas em sala de aula e fora dela. O blog é proposto aqui como um espaço virtual criado para interação num ambiente de liberdade, democrático e onde, diante das divergentes opiniões, a intolerância dá lugar ao respeito.

É interessante, nesse instante, mencionar o significado de democracia. O vocábulo, segundo o Novo Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa, encontra-se definido "2. Doutrina ou regime político baseado nos princípios da soberania popular e da distribuição equitativa do poder [...]". O que não podemos confundir com democratização, uma multiplicação pura e simples de partes de uma cultura vulgarizando sua história com intuito apenas de sua multiplicação. (MORIN, 1997, p.54)

Foi com esta preocupação, após a declaração preconceituosa do ex-ministro da Fazenda Delfim Netto, que comparou empregadas domésticas a animais em um programa de TV aberta, e a polêmica em torno do uso do Kit Escola Contra Homofobia, que pensei utilizar o Blog como um canal para diálogo aberto, onde os alunos pudessem manifestar suas impressões dos assuntos lá postados.

Falar sobre a Cultura de Massa foi o ponto inicial dessa tarefa. Nessa mesma ocasião, a Festa da Lavadeira, manifestação popular que tem tradição há 25 anos na Praia do Paiva,

Cabo de Santo Agostinho-PE, estava ameaçada por força de Lei Municipal de não mais acontecer, o que não ocorreu, devido à resistência e mobilização da opinião pública com relação à manutenção do patrimônio imaterial. Percebendo o alheamento dos alunos diante tal fato, levei o conflito para a sala de aula. Um espaço em que mais da metade do alunado frequenta igrejas neopentecostais. Logo, falar de maracatu, coco, afoxé, inicialmente, causou estranhamento, e discutir cultura de massa passou a ser um dever nesse instante. Lembrando Morin (1997, p.46), o papel do educador, enquanto questões que impliquem no reducionismo da história do outro, deve ser o de auxiliar e orientar o aluno a analisar as mídias, para consumir algo regulado pela sua auto-seleção, sem passar pela influência da publicidade.

A exemplo disso temos as novelas e os cultos televisionados, que encontram na mídia um aliado para aculturar o bem do outro, sua identidade, que se perde diante tantas informações e que não é imposta, mas proposta, como afirma Morin[1]. Essa proposição também leva à sujeição dos tabus. É preciso, desse modo, discutir com os estudantes os processos de aculturação pelos quais têm passado o povo brasileiro e a cultura negra, tendo sido desintegrada e sorvida pela cultura de massa, modificada pela universalização, deturpando sua verdadeira história.[2] Para tanto, o Blog tem no educador a função de mediador e estimulador do "bom olhar", devendo tomar cuidado com maniqueísmos, pois na posição de regulador nesse espaço, não deve transmitir sua visão particular de certo ou errado, mas despertar no estudante um olhar analítico crítico, superando o senso comum, refletindo as diferenças.

O estigma inclui-se nesse senso comum construído em torno da identidade social. Na contemporaneidade retoma aspectos da Era Cristã, pautando-se na religião. Temos no fenótipo e na sexualidade a causa de acontecimentos que nos remete a tempos em que a condição da cor e da vida privada da sociedade era regulada pela religião, escravizando e castigando quem não seguisse sua moral. (GOFFMAN, 1998, p.11-12) E a escola como espaço sócio-cultural tem a realidade mediada no cotidiano, pela apropriação, elaboração, reelaboração ou repulsa expressa pelos sujeitos sociais. (EZPELETA & ROCKWELL,1986 *in* JUAREZ DAYRELL)

Assim, nada mais pertinente que se inicie neste espaço a construção do diálogo e que na extrapolação desta dialética encontremos no Blog outro espaço coordenado, no entanto que se configure livre para o desenvolvimento do pensar, do opinar, sem julgamentos corriqueiros existentes no espaço físico da sala de aula. Nesse contexto, o Blog é uma ferramenta parceira

[1] *Ibid*., p.46
[2] *Ibid*., p.64

no processo de conscientização dos estudantes acerca de determinada abordagem. Neste trabalho, tomamos como enfoque os posts relacionados à Pluralidade Cultural e à Diversidade Sexual. Assim, a conscientização nas palavras de Freire (1970 *in* 1980, p. 26):

> É um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem uma existência com um material que a vida lhes oferece[...]

Apesar desse seu discurso ter sido voltado para a conscientização e alfabetização de adultos, vistos pela ótica da teoria da libertação, ouso dizer que nosso papel de educador de jovens também o é do mesmo modo de libertadores da opressão que têm vivenciado nossos estudantes. Assim, Freire ainda afirma que "o processo de alfabetização política – como o processo linguístico – pode ser uma prática para a "domesticação dos homens", ou uma prática para sua libertação[...]". (FREIRE, 1980, p.27)

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. **Pluralidade Cultural**. Brasília, DF: MEC/SF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pluralidade.pdf

BUARQUE DE HOLANDA FERREIRA, Aurélio. **Novo dicionário Aurélio da língua Portuguesa.** 2. Ed. revista e aumentada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

DAYRELL, Juarez. **A Escola como espaço sócio-cultural**. *In*: Dayrell, Juarez (Org.) Múltiplos Olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

EDGAR, Moran. **Cultura de Massas no século XX**. Vol.1 9ª. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Moraes, 1980.

GOFFMAN, Erving. **Estigma e Identidade Social**. *In*: Estigma. Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Guanabara,1988.

GUARESCHI, Pedrinho A.;BIZ, Osvaldo. **Mídia, Educação e Cidadania**. Petrópolis: Vozes, 2005.

LOURO, Guacira L. **A construção escolar das diferenças**. *In*: Gênero, sexualidade e educação. Petrópolis:Vozes, 2003.

MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela (Orgs.).**Corpo, Gênero e Sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

DISCUTINDO E APRENDENDO SOBRE GÊNERO: A EXPERIÊNCIA COM O GDE

KALSING, Vera Simone Schaefer
Professora Adjunto do Departamento de Ciências Humanas
da Universidade Federal de Lavras

Eixo Temático: Gênero e sexualidade nas práticas escolares

Palavras-chave: gênero, feminilidade, masculinidade

Introdução

Este texto aborda a experiência como professora-formadora da disciplina de Gênero no Curso de Especialização em *Gênero e Diversidade na Escola*, oferecido na modalidade a distância pelo Sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB)e diretamente pelo Centro de Apoio à Educação a Distância da Universidade Federal de Lavras e busca relatar as atividades desenvolvidas e trazer algumas questões vivenciadas durante a realização da disciplina no curso. O curso é oferecido a professores e professoras da educação básica como formação continuada. O desafio de estar a todo o momento revendo conceitos pré-estabelecidos, valores arraigados, rompendo barreiras, desconstruindo modelos, padrões legitimados socialmente nos instiga a querer sempre mais participar de projetos como este.

O primeiro contato...

No encontro presencial inicial, realizado no dia 26 de março de 2011, foram abordadas várias temáticas, como a educação de meninas e de meninos, sexualidade, comportamento esperado para os diferentes sexos, teorias científicas sobre a inferioridade da mulher, a posição da mulher nas diferentes religiões, a divisão sexual do trabalho (o público e o privado), a violência de gênero, discriminação e desigualdade no mercado de trabalho, o conceito de gênero, as relações de gênero no ambiente escolar e o papel das educadoras e dos educadores na reprodução de modelos dominantes de masculinidade e de feminilidade.

Foi proposta uma discussão sobre a educação de meninos e de meninas e sobre as relações de gênero existentes na sociedade. Para isso, foi feita a seguinte dinâmica...

DISPARADOR: A educação de meninas e de meninos se dá da mesma forma? Por quê? Como isso acontece na família e na escola?

Cada grupo teve que fazer um desenho de um boneco/a e inserir nele/a, após as discussões no grupo, as experiências com relação à educação de gênero. O boneco deveria ter um lado

feminino e outro masculino. Cada experiência deveria ser escrita ao lado do desenho conforme a idade e o sexo. Por exemplo, na idade de 1 ano, o que é "normal" para meninas e o que é "normal" para meninos? De acordo com as experiências de gênero e conforme a idade. Após o término da discussão e da confecção do desenho, fez-se a apresentação dos grupos e o debate a respeito.

As atividades a distância...

As atividades a distância da disciplina aconteceram em quatro semanas. Foram propostas várias atividades com o objetivo de apropriação do conceito de gênero e de reflexão de questões de gênero pela discussão em fóruns, leitura de textos que tratassem da temática e elaboração de um texto próprio.

O primeiro Fórum tratou da discussão de como em nossa sociedade acontecem os processos de construção da feminilidade e da masculinidade. No segundo Fórum, foi proposta a discussão a respeito do papel dos educadores e das educadoras na reprodução dos estereótipos de gênero, ajudando assim na manutenção e perpetuação das relações de poder entre os sexos. As e os cursistas foram solicitados a realizar uma busca no "Portal do Professor" de uma atividade que pudesse ser desenvolvida na escola e que trouxesse a desconstrução dos valores e estereótipos tradicionais de gênero. Uma atividade que pudesse auxiliar na operação de mudanças nas relações de gênero no dia-a-dia em suas práticas como educadores e educadoras.

O terceiro fórum propôs uma pesquisa sobre a origem do "Dia Internacional da Mulher" e a discussão sobre a importância da atuação do Movimento Feminista Mundial para as mudanças ocorridas nas relações entre homens e mulheres na sociedade.

O último encontro...

No encontro presencial final, realizado no dia 15 de maio de 2011, as e os cursistas tiveram que apresentar uma peça teatral, baseada no roteiro que foi construído na wiki (atividade desenvolvida a distância). Após as apresentações, houve um momento de síntese e reflexão sobre o conjunto das encenações, buscando juntar com as conceituações e discussões da disciplina.

Ao final, os e as cursistas foram solicitados/as a fazer registros sobre as encenações de um modo geral. Esse registro deveria ser uma síntese do que aprenderam na disciplina, suas percepções sobre as apresentações e conclusões a que chegaram de modo a verificar se seriam

capazes de problematizar e sistematizar as conceituações trabalhadas na disciplina, isto é, o conceito de gênero deveria ser abordado nos registros.

Algumas reflexões...

Durante os fóruns, estavam presentes algumas discussões ainda muito "naturalizadas", sem fazer a "desconstrução". Tentamos trabalhar ao longo da disciplina as palavras que elas e eles mais ouviriam ou leriam além de Gênero, que seriam "Desnaturalização" e "Desconstrução". Muitos debates estavam fortemente arraigados em questões religiosas. Pedimos que fossem questionados entre os e as tutores e também e, principalmente, entre os e as cursistas, o quanto as religiões reforçam modelos de feminilidade e de masculinidade hegemônicos e o quanto ao longo da história da Humanidade serviram como instrumento de dominação e legitimação da opressão feminina.

A experiência no trabalho com a disciplina *Gênero* no Curso de Especialização em *Gênero e Diversidade na Escola* nos proporcionou muitos aprendizados e, sobretudo, amadurecimento teórico. Interessante poder discutir com professores e professoras suas experiências e desconstruir modelos dominantes, problematizar valores arraigados e verdades até então inquestionáveis, e ainda pensar que é possível operar mudanças nas relações de gênero na sociedade, tendo em vista os papéis e as responsabilidades de educadoras e educadores para a construção dos e das futuros cidadãos e cidadãs.

DE AMÉLIA À BURGUESINHA: A TRAJETÓRIA DA MULHER NA MÚSICA SOB O VIÉS DOS ALUNOS

GERMANO, Rita Perez[1]
SANTOS, Felipe Alonso dos[2]

Eixo Temático: Gênero e sexualidade nas práticas escolares

De Amélia à Burguesinha: a trajetória da mulher na música sob o viés dos alunos é um projeto que surgiu da necessidade em elaborarmos um projeto de intervenção para o Curso Sexualidade e Escola: discutindo a diversidade sexual, o enfrentamento ao sexismo e a homofobia. Assim, logo após os encontros presenciais e os diálogos que tivemos e as tarefas solicitadas, este espaço/tempo de discussões foi pensado para que pudéssemos instigar os alunos da sexta série do ensino fundamental a ouvirem músicas, mas lendo nas entrelinhas, observando o não mostrado e visualizando o não visto.

Nossa intenção foi a de ouvir com estes alunos oito músicas que têm como título nomes femininos carregados ideologicamente de significações e, então, refletirmos acerca de quem são estas personagens ali mostradas. A partir disso, pretendíamos problematizar os papéis representados por estas mulheres e discorrer sobre tal, elencando o contexto histórico, cultural, político e religioso da época.

A escolha em ter a música como subsídio constitui na compreensão de que ela é parte do aluno, do jovem, ele é cor, movimento, som, ritmo, ou seja, estão inscritos nele as manifestações culturais que circulam em nossa sociedade polifônica. Assim, enquanto educadores não podemos restringir a tão ampla dimensão a que estamos submetidos culturalmente apenas a textos verbais, apenas a palavras lado a lado enquanto outros textos estão sendo utilizados na constituição dos nossos alunos.

---

[1] Especialista em Leitura e Produção Textual pela Universidade Federal de Pelotas, graduada em Letras-Literatura pela Universidade Federal do Rio Grande. Atualmente é Coordenadora do Pólo Universitário do município de São José do Norte e integrante da Coordenação de Projetos da Secretária Municipal de Educação e Cultura de São José do Norte

[2] Mestre em Educação Ambiental pela Universidade Federal de Rio Grande e graduado em História-licenciatura pela mesma universidade. Atua como professor no município de Rio Grande e integra a Coordenação de Projetos da Secretária Municipal de Educação e Cultura de São José do Norte.

As relações de gênero na música, conforme Gomes e Mello (2007), ainda é muito incipiente no Brasil, assim, não pretendíamos um estudo aprofundado sobre esta temática, o que queríamos era uma discussão que elencasse que existediferença nos perfis das mulheres que são apresentadas nas músicas, bem como, que estas estariam ligadas a processos temporais que perpassam nossa cultura.

Partindo-se do pressuposto de que a música é expressão estética de significação social, confome McClary (1993), ela é afetada por essas determinações "seja reproduzindo, afirmando ou contestando modelos e costumes vigentes" (Gomes e Mello, 2007). Nessa mesma direção, estes autores definem que "o sistema das relações de gênero está ligado às atribuições sociais de papéis, poder e prestígio, sendo sustentado por ampla rede de metáforas e práticas culturais associadas ao masculino ou ao feminino".

Nessas perspectivas, nossa intenção foi de estabelecer com os alunos a descoberta de uma teia metafórica que envolvia a imagem das mulheres com quem estávamos dialogando e percebermos os motivos pelos quais estas representações estão calcadas em conjunturas culturais, sociais e históricas.

A escolha de alunos dos anos finais tornou-se um fator preponderante para este projeto, já que acreditamos que o jovem é um ser crítico, autônomo e muitas vezes mais objetivo no que tange as suas opiniões, então foram escolhidos os alunos da sexta série do ensino fundamental da Escola João de Deus Collares para protagonizarem as discussões pretendidas pelo projeto.

A metodologia escolhida foi por meio da música, visto que a música está no ar, as ideias contidas em uma música são lançadas e enfatizadas a todos com imensa facilidade, já que nos corpos dos alunos os aparelhos de MP3, MP4 e afins são comuns e notórios. Com isso, pensando na grande proporção a que uma música pode vir a alcançar, como também, refletindo acerca dos implícitos e pressupostos ali presentes, decidimos por trazer a música ao nosso projeto e unir esta linguagem à temática de gênero, tentando, assim, uma melhor compreensão dos papeis destinados ao gênero feminino, assim, quatro músicas foram escolhidas: *Amélia*, de Mario Lago, *Natasha* de Capital Inicial, *Pagu*, de Rita Lee, *Madalena* de Gilberto Gil, *Rita*, de Chico Buarque, *Ana Júlia* de Los Hermanos, *Carla*, de LS Jack e *Burguesinha*, de Seu Jorge

Partindo para análise do viés dos alunos, pudemos perceber que os jovens interpretando as mulheres através das peculiaridades descritas nas músicas e na necessidade de expressar e analisar as características que as compreendem, construíram discussões importantes sobre questões de gêneros, salientando para as representações sociais no entorno

DO LAR À POLITICA: DISCUTINDO A PARTICIPAÇÃO DAS MULHERES NO LEGISLATIVO DO RIO GRANDE, UM CONVITE AO DIÁLOGO

ÁVILA, Dárcia Amaro /FURG[1]
RIBEIRO, Paula Regina Costa /FURG[2]

Eixo temático: Gênero e sexualidade nas práticas escolares
Palavras- chave: Gênero, Participação Política, Diálogo

A generificação dos espaços sociais permeia a história de nossa sociedade. Em séculos anteriores uma mulher não poderia estar em qualquer lugar e trabalhar em qualquer profissão. Aos homens o macro, as mulheres o micro, aos homens os negócios, as mulheres o lar. E nessa direção foram sendo constituídas nossas identidades de gênero e sexuais fragmentadas, acabadas, fixas. Esse estudo visa iniciar a discussão da participação das mulheres em um espaço determinado eminentemente masculino, a política, temática esta que emergiu durante minha pesquisa de conclusão de curso, a qual ainda está em desenvolvimento.

A partir de problematizações acerca das temáticas de Corpos, Gêneros e Sexualidades desenvolvidas no Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola- GESE da Universidade Federal do Rio Grande- FURG encontrei o objeto de investigação. Nesse estudo, procuro tratar o gênero como uma categoria de análise tecendo algumas conexões com os campos de investigação dos estudos feministas e de gênero a fim de refletir as determinações e polaridades impostas que demarcam espaços a serem freqüentados por homens e por mulheres em nossa sociedade.

Nesse sentido, o termo gênero foi proposto inicialmente por feministas anglo-saxãs a partir do inicio da década de 70 que pretendiam enfatizar o caráter social e histórico das distinções baseadas no sexo (LOURO,1997). Segundo Joan Scott historiadora norte-americana, o uso do termo gênero criado pelas feministas "sugere que a informação a respeito das mulheres é necessariamente informação sobre os homens, que um implica no estudo do outro" (SCOTT, 1995). O gênero enquanto categoria de análise possibilita estudar as relações sociais entre os sexos, o que não se afirma uma negação a materialidade biológica, mas uma ênfase ao caráter social dessas distinções. Assim, estudar a participação das mulheres no legislativo do município do Rio Grande vai além de saber a história política dessas mulheres,

[1] Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande. darcia.avila@yahoo.com.br

[2]Orientadora. Professora do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande. pribeiro@vetorial.net

mas sim perceber as relações sociais que se travam nesse espaço e as concepções que regem essas relações.

Para a produção dos dados realizei observações na Câmara Municipal de Vereadores do município do Rio Grande e entrevistas semi-estruturadas com uma vereadora e uma ex-vereadora do município. Nesse sentido, para a análise dos dados utilizo como estratégia metodológica a investigação narrativa, pois, entendo a narrativa como uma prática social que constitui os sujeitos. Segundo Larrosa (1996), a narrativa é uma modalidade discursiva, na qual as histórias que contamos e as histórias que ouvimos produzidas e mediadas no interior de determinadas práticas sociais passam a construir a nossa história.

É nesse conjunto narrativo de contar e ouvir histórias que aprendemos a construir as nossas identidades – de gênero, sexual, racial, religiosa, profissional, de classe social, de mãe/pai, filha/o, esposa/o, entre outras – e a dar sentido a quem somos. Nesse sentido, as identidades não são descobertas, mas sim inventadas, construídas, fabricadas histórica, cultural e socialmente. A vereadora entrevistada Luciane Compiani Branco[3] e a ex-vereadora Surama Ezedim Machado[4] ao narrarem suas histórias encontram-se nesse processo de construção de identidade. Nessa direção, procuro abrir um convite ao diálogo e a reflexão de outras possibilidades de olharmos para o que está posto como sendo de homens e sendo de mulheres nos espaços sociais.

No movimento de investigação dos estudos de gêneros notamos uma crescente participação das mulheres em espaços que por muito tempo eram proibidas de freqüentar, quanto mais trabalhar. Por esse viés, as mulheres migraram da esfera privada para a esfera pública, isto é, atualmente as mulheres não ficam restritas exclusivamente aos afazeres do lar, do marido e dos filhos elas estudam, passeiam e trabalham seja no comércio, na indústria, na saúde, na educação, na construção civil, na política entre outras. No entanto, dados estatísticos do Instituto Observatório Social[5] mostram que as mulheres trabalham mais que os homens têm salários inferiores ao dos homens, possuem maiores escolaridades e ainda perdem emprego mais facilmente que os homens. Nesse sentido, percebo que o acesso aos espaços públicos não garante a equidade de gênero. Por exemplo, as mulheres entrevistadas enfatizaram que na inserção à vida pública são cobradas em casa, pelos colegas de trabalho e

[3] Atual vereadora do município e primeira- dama.

[4] Ex-vereadora do município atuou em três mandatos, professora e radialista.

[5] O Instituto Observatório Social é uma organização que analisa e pesquisa o comportamento sócio-trabalhista de empresas multinacionais, nacionais e estatais em relação aos direitos fundamentais dos trabalhadores brasileiros. Realiza estudos e pesquisas que tratam de liberdade sindical, negociação coletiva, trabalho infantil, trabalho forçado, discriminação de gênero e raça, meio ambiente, saúde e segurança ocupacional, além do impacto das relações comerciais brasileiras no mercado de trabalho. Para maiores informações: http://www.observatoriosocial.org.br

pela mídia, precisam dar conta das atividades que são atribuídas a elas como cuidar da organização da casa, dos estudos dos filhos e ainda pelo vestuário, pela postura, sendo também apontadas pelos colegas de trabalho por falar demais em seus posicionamentos.

Essas atribuições impostas às mulheres históricas e socialmente permanecem nas relações sociais travadas nesse espaço ainda masculino, o que faz com que essas mulheres provem suas capacidades políticas a todo o momento. As entrevistadas relataram ainda que há um preconceito muito grande entre mulheres-mulheres na política, pois, em grande maioria as mulheres não acreditam nas mulheres, a figura masculina ainda se apresenta como credibilidade.

Notei a baixa representação das mulheres na Câmara de vereadores hoje com apenas uma vereadora e a ausência de uma Presidente na Câmara na galeria dos ex-presidentes, essa baixa participação. Apesar de haver muitas mulheres trabalhando nos gabinetes, de acordo com as entrevistadas é muito fácil as mulheres ficarem como equipe de apoio do que na frente liderando. Investigando essa participação deparei-me com a lei de cotas para mulheres, reformulada e aprovada pelo Congresso Nacional à lei 9.504, de 30 de setembro de 1997 que determina a cada partido ou coligação reservar no mínimo 30% e no máximo 70% para candidaturas de cada sexo. Percebi com relação às cotas nas entrevistas que as mulheres candidatas terminam em sua grande maioria preenchendo esse número como cumprimento da lei.

Atualmente as mulheres conquistaram muitos espaços ditos masculinos, no entanto, o que me mobiliza a pensar nesse momento são as relações travadas nesses espaços. Homens e mulheres podem transitar por esses espaços sem demarcações e discriminações? Ao investigar a participação das mulheres no município do Rio Grande percebi a luta diária dessas para desmistificar concepções de perspectiva universalistas e deterministas de mulher nesse local de trabalho e a importância de refletirmos sobre o que está posto como sendo de mulher e sendo de homem em nossa sociedade.

REFERENCIAS*:*

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 10. ed. Petrópoles. RJ: Vozes, 1997.

LARROSA, Jorge. **La experiência de la leitura. Barcelona**: Laertes, 1996.

SOTT, Joan. **Gênero: uma categoria de análise histórica**. Educação & Realidade, V. 20, n.2, p.71-99. 1995.

GÊNERO E SEXUALIDADE NAS PRÁTICAS ESCOLARES: MAPEANDO AS PRODUÇÕES APRESENTADAS NO SEMINARIO FAZENDO GÊNERO

RIBEIRO, Paula Regina Costa[1]
ÁVILA, Dárcia Amaro[2]
PEREIRA, Roberta de Azevedo[3]
VIEIRA, Aline Eduarda Lopes[4]

Eixo Temático: Gênero e sexualidade nas práticas escolares
Palavras Chave: Gênero, sexualidade, produções

O presente estudo tem por objetivo realizar uma análise sobre os trabalhos apresentados no simpósio temático "Gênero e sexualidade nas práticas escolares", apresentado no Seminário Internacional Fazendo Gênero. Este seminário, promovido pela Universidade Federal de Santa Catarina, reúne a cada dois anos, desde o ano de 1994, pesquisadoras e pesquisadores brasileiras/os e estrangeiras/os para discutir questões atreladas ao campo dos estudos de gênero e dos estudos feministas.

A escolha por esse simpósio temático justifica-se pela trajetória do grupo de pesquisa Sexualidade e Escola – GESE – no qual desenvolvemos estudos a cerca das questões de corpos, gêneros e sexualidades, problematizando as desigualdades de gênero e sexuais na tentativa de contribuir para a inserção de mulheres e homens no mundo social. Nesse estudo, entendemos o gênero e a sexualidade como construções de caráter social e histórico das distinções baseadas no sexo, o que não quer dizer uma negação a materialidade biológica, mas uma busca em problematizar os aspectos sociais, históricos e culturais implicados nessa construção.

A pesquisa foi realizada nas produções dos anos de 2006, 2008 e 2010, que correspondem aos encontros Fazendo Gênero 7, 8 e 9, ou seja, as três edições em que esse simpósio temático foi apresentado. Analisamos um total de oitenta e seis (86) trabalhos que foram apresentados durante esses anos no simpósio mencionado. Procuramos conhecer as características gerais dessas produções, para isso atentamos para algumas questões como: quem são esses pesquisadores, que temáticas são abordadas, que referencial teórico os

[1] Orientadora. Professora do Instituto de Educação e coordenadora do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola.
[2] Graduanda do curso de Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Participante do grupo de pesquisa Sexualidade e Escola – GESE. Bolsista de iniciação científica CNPq.
[3] Graduanda do curso de Educação Física Licenciatura pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Participante do grupo de pesquisa Sexualidade e Escola – GESE. Bolsista de iniciação científica FAPERGS.
[4] Graduanda do curso de Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Participante do grupo de pesquisa Sexualidade e Escola – GESE. Bolsista de iniciação científica CNPq.

fundamenta, que metodologias são utilizadas, qual público investigam, as instituições onde são realizados, que órgãos de pesquisas financiam esses trabalhos. Nesse sentido, apresentaremos os dados de cada ano do simpósio e algumas análises dos mesmos.

Em 2006 no Seminário Internacional "**Fazendo Gênero 7: Gênero e Preconceitos**" foram produzidos quarenta e seis (46) trabalhos. Participaram do simpósio mestres/as, doutores/as, professores/as vinculados a grupos de pesquisas, foram apresentados dez (10) por homens, trinta (30) trabalhos foram produzidos por mulheres e seis (6) por ambos os sexos. No que se refere às temáticas abordadas nesse ano, percebemos que vinte e oito (28) artigos trataram de gênero, seis (6) apresentaram gênero e sexualidade, doze (12) trabalhos discutiram a sexualidade e dois (2) sobre corpo. Percebemos que as mulheres publicaram trabalhos com a temática gênero e os homens a sexualidade e corpo. Com relação ao referencial teórico percebemos diversas teorias utilizadas psicanalíticas, estudos culturais, estudos feministas, de gênero, etc. As metodologias utilizadas nos trabalhos são de cunho etnográfico, entrevistas semi-estruturadas, estudo de caso, observações, questionários e análise de materiais. Os trabalhos investigaram professores/as, educadores/as, jovens, crianças de escolas públicas e privadas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Apenas um trabalho indicou o órgão financiador, o CNPq. Os autores decorrem das instituições que se segue: FURG, UFRGS, UFPB; Faculdade Metropolitana de Belo Horizonte, Colégio Santo Antônio; UFSC; Universidade Gama Filho/RJ; PUCRS; FEUDUC – UERJ; PUC/SP; PUC-Campinas e DIS-GEISH/UNICAMP; Universidade Regional de Blumenau – FURB; UNA (BH/MG) – FEMM (SETE LAGOAS/MG); Universidade de São Paulo; Universidade Federal do Paraná; UFRN; FCT / UNESP / Presidente Prudente (SP); PBH; Universidade Federal do Tocantins, UNIR.

No que diz respeito ao Seminário "**Fazendo Gênero 8: Corpo, violência e poder**" realizado no ano de 2008, foi possível observar após a análise realizada a cerca dos vinte e seis (26) trabalhos apresentados, desses vinte (20) foram realizados somente por mulheres, três (3) apenas por homens e três (3) trabalhos realizados por homens e mulheres juntos. Também se observou uma variação entre as temáticas, cinco (5) trabalhos sobre o tema sexualidade e gênero, seis (6) trabalhos apresentados com a temática gênero, enquanto que gênero e sexualidade detiveram quinze (15) dos trabalhos realizados. Estes trabalhos tiveram como pressupostos teóricos em sua maioria os estudos feministas, estudos foucaultianos entre outros. O público dessas pesquisas foram professores/as e alunos/as da rede pública de educação, graduandos/as, mestres/as e doutores/as pesquisadores/as. A maioria das pesquisas obteve financiamentos como CNPq, FAPERGS e entre outros órgãos. Dentre as instituições

onde foram realizados os trabalhos encontramos: USP, FURG, UNESP, UFPEL, Universidade Estadual de Maringá, UDESC, UFRGS, Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR, Faculdade União/PR, UFSC, UFPR, UFRJ, UFF, UnB, UFSM.

O "**Fazendo Gênero 9: diásporas, diversidades, deslocamentos**", ocorrido no ano de 2010, contou com a participação de mestres/as, mestrandos/as, doutores/a, doutorandos/as e professores/as de Programas de Pós Graduação em Educação, Psicologia, Sociologia, Letras e integrantes de grupos de pesquisas. Nesse ano quatorze (14) trabalhos foram apresentados, dentre os trabalhos, três (3) abordaram a temática corpo, sendo que essa temática estava atrelada às questões de gênero e sexualidade, quatro (4) trabalhos que se detiveram apenas na temática gênero, seis (6) pesquisas que detiveram-se na temática sexualidade e ainda um (1) trabalho entrelaçou as temáticas gênero e sexualidade. Os estudos apóiam-se predominantemente nos estudos culturais e nos estudos feministas, nas vertentes pós-estruturalistas. Quanto à metodologia utilizada para realização das pesquisas temos análise do discurso, investigação narrativa, para as quais foram feitas entrevistas, análises de documentos, aplicação de questionários, observações. Quando desenvolvida com algum público, os/as pesquisadores/as investigaram professores/as e alunos/as de escolas. Os/as autores/as provém das seguintes instituições: FEUSP, PUC-Minas, Escola da rede pública municipal de Sorocaba – SP, Uniritter, UFRGS, FACOS-RS, Inep, FaE/UEMG, UENP, UFPel, UFRB, UFF, UERJ, UFSC, Universidade Federal de Tiradentes, Universidade Federal de Sergipe. Quanto ao financiamento, apenas uma pesquisa foi indicada como financiada por algum órgão, no caso, o CNPq.

A partir dessa breve apresentação dos dados gerais da pesquisa podemos pensar nas produções que vem sendo desenvolvidas no eixo temático mencionado do fazendo gênero 7, 8 e 9 percebendo o envolvimento de grupos de pesquisas de diferentes instituições, a inserção das universidades nos espaços escolares para discutir as questões vinculadas ao corpos, gêneros e sexualidades.Nota-se o grande envolvimento das mulheres nas pesquisas, e a inserção dos homens em pesquisas relacionadas ao corpo e a sexualidade. Ao atentar para os referenciais teóricos possibilita-nos perceber que se concentram nos estudos feministas e de gênero, o que não quer dizer que outros referenciais não tenham sido utilizados. Ao olharmos para as metodologias podemos compreender os diferentes caminhos percorridos pelos/as pesquisadores/as, os diferentes públicos e níveis de educação que esses/as pesquisadores/as lidavam. Com isso, podemos também notar, que o evento abrange instituições de diferentes lugares o que possibilita a integração e o compartilhar dos conhecimentos e das ações que vem se consolidando no âmbito acadêmico e no âmbito das escolas.

GÊNERO NAS PRÁTICAS ESCOLARES: O OLHAR DA COMUNIDADE DA FEDERAÇÃO

PORTELA, Regina Lúcia
MEIRELES, Maurício
FREITAS, Sandra
Curso de Pedagogia – Faculdade de Educação - UFBA

Eixo Temático: Gênero e sexualidade nas práticas escolares
Palavras- chave: Gênero, Educação, Comunidade

Esta pesquisa teve início a partir dos conteúdos oferecidos pelo Componente Curricular Obrigatório Antropologia da Educação EDC273, do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Bahia, semestre 2010.2, ministrado pelo professor Dr. Álamo Pimentel. Um dos pontos chave que nos levou a pensar o nosso campo investigativo, Gênero e Educação, foi analisar como o estabelecimento de papéis nas comunidades da periferia de Salvador é interpretado por seus atores no que diz respeito a manutenção da subalternidade feminina e seus reflexos na educação das crianças e jovens dessa comunidade. Para tanto elegemos a comunidade do bairro da Federação, em Salvador-BA, onde procuramos analisar as estratégias que o patriarcalismo[1] encontra para reforçar a condição de discriminação contra a mulher e qual o papel da escola na desconstrução dessas relações de poder. A pesquisa designada de campo se efetivou através de entrevistas gravadas em vídeo. Como resultado foi produzido um mini documentário com as falas dos moradores e moradoras, jovens, crianças, adultos, idosas e idosos. Para o sociólogo francês Émile Durkheim (1999:13) a sociedade é um "corpo vivo" em que cada órgão exerce uma função de moldar seus integrantes a normas e padrões com o objetivo de "(...) exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior; (...)". A partir desta consideração podemos analisar os processos educativos como potentes instrumentos de socialização. Entender como esses processos são elaborados nos contextos sociais torna-se tarefa desafiadora para os estudiosos da Educação. No processo de diferenciação social entre os sexos, o modelo dominante de família tem um papel preponderante. (SARDENBERG, 1997). Assim o papel da mulher na educação dos filhos,

[1] Sistema social pautado na superioridade masculina cuja base ideológica é a hierarquização entre os sexos, de modo que os membros masculinos predominem em posições de poder e os membros femininos sejam controlados e socialmente excluídos.

segundo alguns moradores da comunidade da Federação, é tão importante quanto o seu papel de arrimo de família. Mesmo com todas as dificuldades como, por exemplo, jornada extra de trabalho, responsabilidades com as despesas da família. Segundo um morador da comunidade: "A mulher trabalha para equilibrar o orçamento, dividir as despesas, a mulher tem papel fundamental na educação dos filhos, por que os filhos se espelham muito nos ensinamentos da mãe." Apesar da sua comprovada importância para a sobrevivência da família principalmente em momentos de crise a inserção da mulher no mercado de trabalho desencadeia, porém outra crise no âmbito familiar, pois entra em choque com as atribuições "femininas" (DURHAM 1983), definidas por uma desigual divisão sexual do trabalho. Assim representa quase sempre um acumulo ou dupla jornada de trabalho para a mulher, pois se sobrepõe às tarefas domesticas; embora as mulheres atualmente participem em grande escala no mercado de trabalho os padrões tradicionais da divisão sexual do trabalho no âmbito doméstico-familiar tem se mantido. Tomemos com exemplo um membro da comunidade que diz concordar que a mulher trabalhe e reconhece que o papel da educação dos filhos seja da mulher atribuindo então a ela uma dupla jornada, sempre se refere em seus diálogos na submissão, achando que a mulher deve satisfações ao homem, pois segundo ele: "Com a independência da mulher as famílias ficaram fracas." Pois a ausência da mulher em casa afeta a educação dos filhos. Em todos os relatos da nossa pesquisa as mulheres tiveram opinião diferente da dos homens; as entrevistadas atribuíram os atos de violência, doméstica e urbana, conflitos de famílias, ao uso de drogas lícitas e ilícitas, principais responsáveis pela desestruturação na família e desinteresse dos jovens pela escola. Essas mulheres sentem-se responsáveis pela educação dos filhos e acusam os governos por falta de ações mais efetivas nas políticas públicas como a implantação de creches e escolas mais próximas da comunidade. Quanto ao papel da escola na educação dos filhos, muitas entrevistadas defendem uma escola que prepare seus filhos para a vida e para o trabalho, o que segundo elas não acontece. "a escola não ensina que homem e mulher é tudo igual". Concluímos que a prática docente deve-se ocupar pela desconstrução de que há alguns saberes legítimos e ampliar a educação para além dos conteúdos que compõem o que denominamos de "Educação formal" e estabelecer o trânsito livre entre escola e comunidade com bases no respeito à diversidade humana a fim de que a estruturação individual e social se efetive de maneira saudável, possibilitando a todos e a todas o sentimento de pertencimento em que escola atue como mediação entre a comunidade e os saberes, promovendo vínculos de solidariedade para a formação de cidadãos na perspectiva de uma educação pautada no respeito e para o afeto e para a coletividade entre homens e mulheres.

REFERÊNCIAS

BORDO, Susan. **O corpo e a reprodução da feminidade**: uma apropriação feminista de Foucault. In: JAGGAR, M. Alison; BORDO,R. Susan. *Gênero, corpo, conhecimento*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997.

COSTA, Ana Alice. A construção do pensamento feminista sobre o "não-poder" das mulheres. In: **As donas do poder: Mulher e política na Bahia**. Salvador: NEIM/UFBA – Assembleia Legislativa da Bahia, 1998, p. 19-46.

DURHAM, Eunice, Família e Reprodução Humana. In: FRANCHETTO ET AL., **Perspectivas antropologias da Mulher**, n.3. Rio de Janeiro: Zahar,1983,p.15.
DURKHEIM, Émili. **As regras do método sociológico**. [tradução: Paulo Neves; revisão da tradução Eduardo Brandão]. 2º. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e Mudança Social.** Brasília, UNB, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

GEERTZ, Clifford, 2001, **Nova Luz Sobre a Antropologia**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor.
LOURO, Guacira Lopes. Orgs. Pedagogias da sexualidade in: **O corpo educado.** LOURO. Guacira Lopes; WEEKS. Jeffrey; BRITZMAN. Deborah; HOOKS. Bell; PARKER. Richard; BUTLER. Judith. Traduções: SILVA. Tomaz Tadeu. 2ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SCOTT, Joan W. **Gênero:** uma categoria útil para análise histórica. Recife: SOS Corpo, 1991.
SARDENBERG, Cecilia M. B. MACEDO Márcia. **Relações de gênero:** uma breve introdução ao tema. http://pt.scribd.com/doc/52253940/Introducao-a-genero-marcia-e-cecilia-revisado site visitado em 13/05/2011.

GÊNERO, RAÇA E EDUCAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE AS RELAÇÕES DE DOCENTES NEGRAS NO CONTEXTO ESCOLAR

VARGAS, Tiago / UNISINOS
GALIZA, Edmar / UNISINOS

Eixo Temático: Gênero e sexualidade nas práticas escolares

Palavras- chave: Gênero e Educação; Relações de Gênero na escola; Relações Étnico-Raciais na escola

Este trabalho investigativo trata dos marcadores sociais de gênero e de raça/etnia no contexto escolar. Tendo como aporte teórico noções de Louro (1997) – sobre gênero e sexualidade – e ideias de Gomes (1995) – sobre gênero e raça/etnia – foi analisado como professoras afrobrasileiras[1] descrevem relações e práticas de docentes negras no contexto escolar. O instrumento metodológico utilizado para a produção do material de pesquisa foi a entrevista, sendo realizadas entrevistas individuais – gravadas e posteriormente transcritas – com cinco professoras afrobrasileiras, que atuam como docentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental e que são integrantes do *Movimento Consciência Negra*, do município de Montenegro[2] (RS). O exercício analítico empreendido sobre o material de pesquisa foi a análise do discurso, na perspectiva foucaultiana. Logo, as enunciações das professoras foram tomadas sem a intenção de valorá-las como verdadeiras ou falsas, evitando buscar sob o que se manifestou algo ou um sentido oculto das coisas (FOUCAULT, 1972), o que se fez foi pôr atenção ao efetivamente dito, apenas à inscrição do que foi dito (DELEUZE, 1995). Com isto, a análise do material de pesquisa evidenciou que: (a) um número reduzido de docentes negros ocupa cargos de coordenação ou de direção; (b) a relação que docentes não negros estabelecem com seus colegas negros tem o atravessamento de gênero, sendo as docentes negras posicionadas em situação de inferioridade quanto à sua competência profissional.

Referências

DELEUZE, Gilles. **Foucault.** Trad. de Cláudia SantAnna Martins. São Paulo: Brasiliense, 1995.

[1] Ao longo do resumo, estaremos considerando as expressões: *afrodescendente*, *afrobrasileiro* e *negro* como equivalentes, mesmo estando cientes de que não há unanimidade quanto a isso, tanto na academia, como em movimentos sociais.

[2] O município de Montenegro é o mais antigo do Vale do Rio Caí e situa-se a 60 km de Porto Alegre.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1972.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto.** Belo Horizonte: Mazza, 1995.

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

GRUPO DE ESTUDOS EM GÊNERO E SEXUALIDADE: UMA PRÁTICA EM CONSTRUÇÃO

FIGUEIRA, Márcia Luiza M.
SMED – Porto Alegre
GRECCO - UFRGS

Eixo Temático: Gênero e sexualidade nas práticas escolares

Palavras-chave: Escola, Gênero, Sexualidade

O objetivo deste pôster é compartilhar o inicio de uma experiência escolar bastante importante, seja pela sua natureza pedagógica, seja pela característica autônoma de um grupo de professoras comprometidas com os temas que consideram como necessários de serem trabalhados na sua prática pedagógica de forma a ampliar os saberes teóricos e conhecimentos específicos para melhor sustentar o cotidiano das práticas escolares. Estou a me referir a um formato de organização dos tempos escolares experenciados por uma instituição de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Porto Alegre cuja concepção parte do entendimento de que um Grupo se constitui de diversos modos: por interesses comuns, por necessidades, por obrigações, por vontades e desejos, entre outros.

A proposta de Formação Continuada, que inicialmente está dando os primeiros passos para se constituir a partir do formato Grupos de Estudos Temáticos (GTs), resulta da iniciativa de colegas da coordenação, supervisão pedagógica e por professoras/res da Escola Municipal Wenceslau Fontoura. Essa iniciativa merece destaque e reflexão: primeiro, por entendermos que a experiência pedagógica escolar precisa ser compartilhada pelos pares; segundo, por acreditarmos na autonomia e confiança nos colegas que vem acumulando conhecimentos e estudos ao longo de sua trajetória profissional[1]; terceiro, por reconhecermos que esse projeto pode auxiliar na promoção do trabalho coletivo da Escola e na medida em que os professores/s podem tomar tais desafios como estímulo às reflexões desenvolvidas pela comunidade escolar.

Pensar a respeito de uma educação para sexualidade tomando-a como um tema relevante na Escola se faz necessário porque a sexualidade está presente na nossa vida cotidiana, na dos nossos/as alunos/as e de toda comunidade escolar. Se expressa no

[1]Refiro-me aos responsáveis pelos Grupos de Estudos que são professoras pesquisadoras nas seguintes áreas de conhecimento: Meio Ambiente, Cultura Afro, Gênero e Sexualidade.

desenvolvimento humano, nas relação dos seres vivos com a preservação da vida, na descoberta dos prazeres e dos afetos e na constituição de nossa identidade e subjetividade.

Estamos no século XXI e avanços de toda ordem são constantemente identificados nos projetos escolares através de experiências bem sucedidas que circulam nas publicações e redes sociais. Do mesmo modo, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério de Educação, tem promovido e apoiado as instituições de Ensino Superior a investir na pesquisa bem como disponibilizar materiais didáticos, promover cursos de Formação Continuada, Congressos e Seminários para ampliar, capacitar e fomentar as discussões a respeito das várias questões e situações que giram entorno da educação para sexualidade. Destaco como relevantes a presença de trabalhos fundamentados nos campos teóricos dos Estudos de Gênero e Estudos Culturais[2], cuja produção vem contribuir e auxiliar no entendimento e na problematização das questões relacionadas ao corpo, ao gênero e a sexualidade na sua relação com a educação.

Diante dessa constatação, iniciamos, no contexto da escola Escola Municipal Wenceslau Fontoura, a atuar em conjunto através do GT e seus desdobramentos, objetivando elaborar estratégias para que a comunidade escolar reconheça a diversidade dos sujeitos no que respeita aos corpos, gêneros e sexualidades.

As reuniões do GT "Gênero e Sexualidade" vem se configurando como um lugar de aprendizagens, de trocas e de possibilidades de crescimento pessoal e profissional. A participação de cada uma das colegas nos mostra a vontade e seriedade com que olham para a temática e a disponibilidade de confrontar com os saberes coloca em prática ações que estão dando retorno e substrato para discutirmos e aprofundarmos novas intervenções. E assim temos problematizado nossas hipóteses ao nos colocarmos frente ao que foi planejado e vivido. Este modo de agir tem se caracterizado como um exercício de construção de conhecimento, um convite a sairmos da atual zona de desenvolvimento e darmos asas ao nosso potencial criativo.

O tema "Convivência", foi inicialmente pensado como um grande eixo para o trabalho do GT. A partir das discussões a respeita da "Convivência" despontou o sub-tema "A Auto-cuidado". Este tem nos possibilitado refletir sobre questões que remetem as diferentes idéias da convivência: consigo na descoberta do corpo em toda a sua dimensão, na relação com o outro e em tudo que implique a questão de direitos, conhecimentos e saberes sobre si e sobre o outro. A idéia é problematizar a construção social e cultural do corpo articulada às

[2] Refiro-me aos trabalhos dos grupos de Pesquisa que estão a promover este Encontro.

questões de gênero e sexualidade e relacionar com a realidade escolar que, muitas vezes, não consegue "conviver" com os diferentes. Ou seja, aqueles/as que são considerados fora de um padrão identificado como "normal".

Partimos do pressuposto de que, de um modo geral, não sabemos lidar com os garotos e as garotas gays e lésbicas que estão na escola pois, muitas vezes, não temos argumentos para conversar diante de um conflito ou ofensa feito a estes sujeitos. Quando tratamos de questões sobre a sexualidade evidenciamos, sobremaneira, sua dimensão biológica focalizada na doenças sexualmente transmissíveis (DST).

Desse modo, o GT tem buscado avançar para além dessa discussão através da realização de reuniões de estudos e da organização de atividades nas quais acontece uma intervenção junto aos/as estudantes.

HISTORICIZANDO NO ESPAÇO ESCOLAR O PAPEL ATRIBUIDO À MULHER CAMPONESA

DIAS, Vanessa Gonçalves[1]
Universidade Federal do Rio Grande – FURG –
vanygd@yahoo.com.br
BIERHALS, Patricia Rutz[2]
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Ufrgs – PPGEDU) –
patriciabierhals@yahoo.com.br

Eixo Temático: Gênero e sexualidade nas práticas escolares

Palavras – chave: mulher camponesa – gênero – espaço escolar

As mulheres de modo geral aparecem pouquíssimas vezes na história, elas estão "esquecidas", e dificilmente a história as menciona pelas suas conquistas e pela sua importância nos processos de luta desencadeados em busca de direitos humanos. As mulheres camponesas em particular, são bastante retraídas, devido à forte educação recebida reflexo do processo de hegemonia que se constitui nas relações sociais, e que reflete na escola. Desta maneira, o presente trabalho, constitui-se numa tentativa de resgatar a importância histórica das mulheres, no município de Canguçu –RS no cotidiano escolar. E ainda apontar possíveis motivos desta "ausência" das mulheres na constituição histórica do município de Canguçu. Neste processo a pesquisa participante, através de vivências cotidianas com as famílias da comunidade, nos possibilitou conhecer o processo histórico de formação da população canguçuense.

Introdução:

Através deste artigo, pretendemos refletir e problematizar a organização social na comunidade do Canguçu Velho-Canguçu/RS, na qual ainda não percebemos a mulher camponesa enquanto protagonista na organização familiar, nas atividades camponesas e participação nas atividades escolares, estando seu aparecimento em segundo plano, quanto se trata de estar liderando, quer seja nas atividades domésticas e familiares, quer seja nas atividades escolares que implicam na presença da família ou representantes na escola. Para tanto, foi possível trabalharmos com atividades específicas em sala de aula, algumas oficinas resgatando com os educandos da escola do campo, qual o papel da mulher camponesa na comunidade de Canguçu? Qual a sua importância? E problematizando a partir de dados históricos o porquê das mulheres aparecerem como "ausentes" na história geral.

[1] Pedagoga e acadêmica do curso de Geografia Licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande – FURG.
[2] Mestranda em Educação, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

Problematizando o papel da mulher no município de Canguçu

Inicialmente, traremos uma breve abordagem histórica, para sabermos de onde, e de que população estamos nos referindo. Segundo consta na história de Canguçu[3], os habitantes nativos, eram tribos indígenas, destacando-se os Tapes e Guaranis. Com o processo de colonização imperial, portugueses açorianos, vindos da Ilha dos Açores para o RS entre 1747 -1750, recebem extensos lotes de terras denominados semarias, as quais ocupam em grande parte o território que depois vai ser delimitado e pertencer a um município chamado Canguçu. Estes, para os trabalhos na Real Feitoria do Linho e do Cânhamo, para desenvolverem atividades agrícolas, produzirem o charque, para a criação de gado e manutenção das fazendas, trazem os negros e negras escravas para lhes servirem. Mais tarde acontece a vinda de imigrantes.

De acordo com Gonçalves (2008), a colonização alemã tem como marco inicial a colônia de São Leopoldo (RS), com a chegada das primeiras famílias em 1824, pois, o governo central pretendia ocupar o território com imigrantes, os quais deveriam primordialmente produzir alimentos, para ao país que deveria ser industrializado, o que acabou valorizando o preço das terras. Na região sul do RS, a colonização germânica tem seu início no município de São Lourenço do Sul[4], município limítrofe de Canguçu, de onde migraram para Canguçu.

Segundo observamos, este processo histórico da imigração germânica, que dá origem a uma organização social particular em algumas regiões do município, está ainda fortemente presente na cultura, no modo de organização social desta população. Destacamos que experiência realizada por nós deu-se a partir da inserção na comunidade rural, localizada no Canguçu Velho, 1º distrito de Canguçu/RS. Onde, na atualidade se percebe a miscigenação das raças e povos, mas, a maioria das famílias traz ainda caraterísticas fortes de descendentes de imigrantes germânicos, as quais em sua organização demonstram os distintos papéis desempenhados por homens e mulheres.

Desta maneira começamos a problematizar, estudar e pesquisar com as crianças e jovens da escola municipal de ensino fundamental Dr. Jaime de Faria, a história do lugar onde

[3] História esta, contada no livro Conhecendo Canguçu, um novo olhar, o qual foi escrito por doze escritores e escritoras naturais de Canguçu.
[4] Segundo a historiadora destaca-se a fundação da colônia de São Lourenço do Sul, se deu por Jacob Rheingantz, em 1858, de onde migram para Canguçu no passar dos anos visando terras para serem cultivadas.

HOMOFOBIA NA ESCOLA: UMA ANÁLISE DE PROJETOS E PESQUISAS PARA PROMOÇÃO DA DIVERSIDADE

PEDRUZZI, Alana das Neves - FURG

Eixo Temático: Gênero e sexualidade nas práticas escolares
Palavras- chave: Homofobia, Escola, Diversidade

Esta pesquisa tem como princípio norteador a promoção da diversidade e a inclusão de políticas públicas de afirmação para o segmento LGBT no ambiente escolar. Percebendo a necessidade de um debate mais aprofundado sobre a problemática da homofobia, analisamos algumas pesquisas elaboradas para entender a percepção dos alunos, professores e de todo o corpo diretivo e pedagógico das escolas acerca dessa questão que é cotidianamente excluída do debate no âmbito escolar.

Ao iniciarmos o debate sobre a homofobia na escola tomamos como base teórica a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948; A Conferência de Viena, de 1993; A Declaração de Durban, de 2001; o Plano Nacional de Direitos Humanos -3, de 2009/2010; e o projeto Escola sem Homofobia. A escolha destes documentos e projetos se deu por considerarmos que estes englobam o comprometimento não só dos órgãos governamentais, mas também das entidades civis na luta contra a homofobia. Os princípios de defesa da diversidade sexual, identidade de gênero, da cidadania LGBT e a promoção dos direitos humanos são os elos de ligação entre os diversos documentos aqui analisados. Tomaremos como foco teórico principal a análise do projeto Escola Sem Homofobia, projeto este que foi desenvolvido com uma parceria entre o MEC e a SECAD (Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade) e contou também com o apoio de algumas entidades civis, como por exemplo, a ABGLT, a Pathfinder do Brasil, ECOS, Reprolatina e GALE. O projeto Escola sem Homofobia visa colocar em prática algumas disposições elencadas no programa Brasil sem Homofobia, lançado pela Secretaria Especial de Direitos Humanos, voltando essas ações para toda a educação. Dentre essas ações pode-se destacar a promoção e implementação de políticas públicas de combate a homofobia, a realização de seminários para melhor entender a realidade do cotidiano escolar, a realização de pesquisas qualitativas e o desenvolvimento de novas abordagens para a temática

LGBT, como a produção de materiais impressos, audiovisuais e cursos de capacitação tanto para os professores quanto para o corpo diretivo e pedagógico das escolas.

Após finalizarmos o processo de entendimento dos referenciais teóricos que norteiam nossa pesquisa, iniciamos a análise dos referenciais que utilizam de uma abordagem mais prática sobre a problematização da homofobia no cotidiano escolar. Utilizamos então de algumas pesquisas que visam esclarecer a percepção dos estudantes e de todo o grupo educativo e administrativo das escolas sobre a temática da homofobia.

Os objetivos que pretendemos alcançar com este trabalho focam-se principalmente na compreensão dos números apresentados nas pesquisas analisadas e a sua relação com os programas governamentais e civis que atuam na promoção da diversidade. Ainda podemos elencar como objetivos, a intenção de prosseguir com pesquisas na área e desenvolver planos de ações que contemplem o respeito e a aceitação da diversidade sexual, da identidade de gênero e do combate ao preconceito.

A metodologia que utilizamos foi a análise de variadas pesquisas e o estabelecimento da relação entre essas e os referenciais teóricos já citados. Duas foram as principais pesquisas consideradas para este trabalho. A primeira, intitulada o "Estudo qualitativo sobre a homofobia no ambiente escolar em 11 capitais brasileiras", foi desenvolvida pela Reprolatina, em parceria com ECOS, ABGLT, Pathfinder do Brasil e GALE, sendo ancorada dentro do projeto Escola sem Homofobia e com o foco principal na percepção dos professores, do corpo diretivo e pedagógico das escolas, mostrando ainda um pouco da visão dos estudantes sobre a problemática da homofobia. Já a segunda, nomeada "Eu já beijei um menino e não gostei, aí beijei uma menina e me senti bem: Um estudo das narrativas de adolescentes sobre homofobia, diversidade sexual e de gênero", elaborada por Deise Azevedo Longaray, em sua dissertação de mestrado desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, da FURG com Associação ampla UFRGS/UFSM, tem como abordagem central a percepção dos alunos sobre a mesma problemática.

Como resultado percebemos que o número de pesquisas e a abrangência delas ainda se mostra insuficiente face o tamanho e a complexidade dos debates sobre a homofobia. Compreendemos ainda que mesmo sendo o Brasil um signatário de diversos tratados em defesa dos Direitos Humanos, como por exemplo a Declaração de Durban, as ações governamentais

desenvolvidas em relação a todo segmento LGBT ainda são numericamente insuficientes, de pouca aplicação prática e com um foco em soluções que se mostram pouco ou nada eficientes. Ainda é bastante considerável o problema do esvaziamento dos projetos já desenvolvidos, pois estes surgem com propósitos de bastante efetividade e vão aos poucos perdendo força, em especial no que tange a implementação de projetos que são bem elaborados, mas que dificilmente chegam até as salas de aula.

Como aspectos positivos que devem ser elencados, podemos citar que os números apresentados pelas pesquisas se mostram muito fiéis à realidade homofóbica que percebemos na sociedade e em todo o meio escolar cotidianamente. Outro ponto que merece menção é o fato de que mesmo escassas, estas pesquisas servem como uma forte base teórica para o desenvolvimento prático de ações no âmbito acadêmico. Como por exemplo, a recente formação de um coletivo LGBT, denominado "Diversidade" que atua na FURG e tem como objetivo principal a promoção dos direitos humanos, de toda a cidadania LGBT e a possível formação de uma disciplina e projetos de extensão sobre a História da Homofobia.

Referências bibliográficas:

LONGARAY, Deise Azevedo. **Eu já beijei um menino e não gostei, aí beijei uma menina e me senti bem**: um estudo das narrativas de adolescentes sobre homofobia, diversidade sexual e de gênero. Rio Grande: FURG, 2010. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Rio Grande, 2010.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Assembléia das Nações Unidas, 1948.

ONU. (1993), **Declaração Final e Plano de Ação**. Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos. Viena.

Ministério da Cultura/ Fundação Cultural Palmares. **Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata** (Declaração e Programa de Ação de Durban), Brasília, 2001.

BRASIL**. Componente de pesquisa: "Estudo qualitativo sobre a homofobia no ambiente escolar em 11 capitais brasileiras" –** Projeto Escola Sem Homofobia. Relatório técnico preliminar, Natal-RN, 2010.

IDENTIDADES, DESENHOS, PERSONAGENS: A FALA DAS CRIANÇAS PROVOCADA PELA INTENCIONALIDADE DO LÚDICO

RIBEIRO, Maria de Fátima[1]
CASTANHEIRA, Marina Aparecida Marques[2]
MIRA, Anderson Rodrigo[3]

Eixo Temático: Gênero e Sexualidade nas práticas escolares
Palavras- chave: Identidades; Intencionalidade; (Pré)Conceitos

Falar com professoras e professores sobre sexualidades, as "diferenças", "anormalidades", "anti-normas" na infância para que elas e eles despertem seus olhares e façam, com criatividade, as abordagens necessárias e enfrentem os questionamentos das crianças pequenas nos espaços da Educação Infantil, é um grande desafio.

O Projeto Tecendo Gênero e Diversidade Sexual nos Currículos da Educação Infantil[4] trouxe, através da formação continuada docente, e da participação de discentes de diferentes graduações, no período de Abril a Novembro em 2010, possibilidades de construção de novos fazeres no dia-a-dia escolar.

Uma das possibilidades foi através de desenhos/personagens criados a partir da logomarca[5] do referido Projeto, que teve a intencionalidade de representar as diferenças, ou seja, cadeirante, negra, personagem mais gordo, outro mais magro, outro ainda mais colorido em seus contornos, etc.

Daí surgiu a ideia de desenhar bonecos e bonecas que, posteriormente foram entregues às professoras que participavam do curso de formação continuada docente para que elas

[1] Jornalista. Especialista em Educação pelo Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras. Coordenadora da ONG Ciranda-Entretecendo Caminhos
[2] Graduada em Química (Licenciatura) e pós-graduanda em Educação/Universidade Federal de Lavras.
[3] Graduando em Matemática (Licenciatura) - Universidade Federal de Lavras
4 Projeto aprovado pela SECAD/MEC que objetivou qualificar técnica e politicamente 500 professoras/es que atuam na educação infantil com vistas a implementar a Educação para a Sexualidade e Gênero para crianças de 0 até 6 anos, intencional e sistematicamente, nas Instituições de Educação Infantil. O referido Projeto contou com a participação de cinco universidades UFJF; Unicamp; UFMS; USP-Leste e UFLA. Cada instituição formou aproximadamente 100 profissionais.
5 A logomarca foi construída por um grupo que se preocupou em mostrar as diversidades e as redes por estas constituídas. Ela partiu de uma construção coletiva onde, na formação de discentes, em Campinas, o grupo se formou. Deste modo, os bonecos e as bonecas representam as individualidades e "condições" presentes na sociedade, que as enxergam como "diferentes ou não".

levassem até suas escolas e provocassem as crianças para criarem uma identidade para tais personagens. Segundo Cláudia Ribeiro: *"Ao jogar, ao brincar, a criança constrói e reconstrói simbolicamente sua realidade e (re)cria conceitos"* (RIBEIRO; p.238, 2008)

Criaram nomes, sobrenome, deram uma história para estes personagens; história esta que passou por suas famílias, sua personalidade e de como viviam. Assim, criaram a identidade das/dos personagens. Nasceram então Eliel, Felipe, Kaká, Bruno, Joana e Larissa Gabriele.

A partir da identidade dada pelas crianças às personagens, foram feitas várias atividades nas escolas. Desde a discussão em rodas de conversa até jogos com as/os personagens, o que possibilitou às professoras uma melhor compreensão da diversidade que se encontra nos espaços escolares.

A intervenção das professoras acontecia mediando as falas das crianças que se encantaram com os desenhos. Várias são as problematizações decorrentes desse processo. Iniciamos com Eliel que vivia em uma cadeira de rodas. Para as crianças, inicialmente, era uma pessoa que despertava sentimentos de tristeza e dó, porém, com a intervenção da professora, foram construindo uma condição de vida para Eliel que tinha amigos e freqüentava a escola. "Era uma criança feliz"; também disseram que Eliel era o único aluno cadeirante da escola *"Mas era muito esperto, muito estudioso, muito brincalhão."*

Assim, a atividade lúdica e envolvente para as crianças, ao longo das discussões, trouxe questionamentos, quebra de preconceitos, de formação e informação concebidas no senso comum. Porém, ao serem colocadas em "rodas de conversa" estas questões ganharam outro olhar. Construir o espaço para estas reflexões é, segundo os autores, na obra "Construindo a Igualdade na Diversidade: gênero e sexualidade na escola"

> "*a transformação da realidade exige a sua problematização e a percepção de que ela não corresponde aos princípios de justiça, pois os direitos de determinados grupos sociais não são respeitados" (Luz; Carvalho, Casagrande; p.203)*

Uma situação marcou todas as personagens, quando se tratava de uma diferença: gordo, negro, cadeirante, assim diziam as crianças: era feliz, mas...; era inteligente, mas...; é feliz porque..., tem uma família; Ela é baixa e bem gorda, mas... é muito legal; ...se veste normalmente, "apesar... da camiseta colorida com estampa de estrela"; e quanto ao Eliel, disseram "e mesmo sendo cadeirante".

Nestas situações é que se percebe a importância da intervenção das professoras possibilitando a desconstrução de preconceitos e conceitos pré-determinados. A quebra de

paradigmas sociais impostos por concepções sedimentadas nas falas das crianças foi possível através do lúdico, criando assim, outras possibilidades de ver o outro em suas diferenças.

Muitas foram as formas de se utilizar estes artefatos culturais na construção de conceitos voltados ao respeito aos direitos humanos e a convivência com as diferenças. Esta prática trouxe a oportunidade de criação das identidades que foram sendo construídas de acordo com a realidade das crianças, seus espaços de famílias e trazidos para a escola, mas criou-se também jogos com estas crianças. Vale ressaltar aqui que, o discente Anderson Rodrigo Mira, quando concebeu estes desenhos, para cada um deles, imaginou um personagem, o que foi bem diverso do que o concebido pelas crianças, pois estas traziam suas realidades. A personagem Joana foi assim retratada:

"*...ela nasceu no hospital; foi o pai que levou a mãe para o médico tirar ela da barriga dela. Ela tem 7 anos e o dia de seu aniversario é dia 7 de julho. Estuda no CAIC, na sala da Regina e na hora do almoço, ela come um montão de vezes, por que ela gosta de arroz, feijão, verdura e carne. A roupa dela é bonita, pois a mãe comprou pra ela ir na festa da escola e o tênis de carro ela ganhou do moço que arranca dente e era do filho dele. Quem levou foi a avó que trabalha na casa do moço. Ela é feliz porque tem roupa nova. A Joana brinca na rua com os coleguinhas. Gosta de chutar bola e quebrou o vidro da casa da moça brava. Brinca com o cachorro, de boneca, carrinho e rola na grama. Sua casa é grande, pois tem um quarto, uma cozinha e um banheiro, onde mora Joana, a mãe Júlia e a avó Maria. Elas dormem na mesma cama. O pai chama-se Luís e não mora na mesma casa por que a avó não deixa. Ele bate na mãe e na "bunda" da Joana. Não trabalha e a Joana não gosta quando ele vai buscá-la para sair, pois ele a leva para o "bar" onde só tem gente grande, que toma "pinga e fuma cigarro de papel". No bar ele compra coxinha, torresmo, bala, chocolate e churrasquinho de carne, guaraná e ela come tudo. A mãe não pode namorar com ninguém, se não ele mata a mãe e o namorado com a faca que fica dentro da calça dele. A mãe a leva todos os domingos que tiver de sol para a praça brincar no pula-pula, comer pastel, pipoca, algodão doce, pirulito e bala. Depois elas vão para casa almoçar e dormir, por que a Joana vai com a avó Maria na igreja pro pastor curar; pro papai do céu curar a dor das costas dela. Ele põe a mão na cabeça dele e fala: sai em nome de Jesus e a dor vai embora."*

A construção da identidade de "Joana" possibilitou o olhar das professoras para a discussão dos espaços em que vivem estas crianças, das famílias, da religiosidade, enfim, o reflexo da (con)vivência das crianças. A partir de então, foram construídos pelas professoras jogos como quebra-cabeça, jogos de memória, perguntas e respostas onde as crianças puderam interagir com as personagens e criar conceitos próprios, mediados pelas professoras, desconstruindo conceitos e abrindo espaços de conversa ampliando as trocas entre as crianças na escola.

Referências:

LUZ, Nanci Stancki da; CARVALHO, Marilia Gomes de; CASAGRANDE, Lindamir Salete (orgs). Construindo a Igualdade na Diversidade: gênero e sexualidade na escola; p. 203; ed. UTFPR; Curitiba; 2009

RIBEIRO, Cláudia Maria. "Os Jogos na Educação para a Sexualidade"; in RIBEIRO, Cláudia Maria e SOUZA, Ila Maria Silva de. Educação Inclusiva: Tecendo Gênero e Diversidade Sexual nas Redes de Proteção. p.238. ed. UFLA; Lavras; 2008

III CAMPANHA REPROVE A VIOLÊNCIA: OS E AS ADOLESCENTES PELO FIM DA VIOLÊNCIA

SILVA, Ricardo de Castro e
KIRNER, Kelly Vanessa
MENDONÇA, Carolina Siqueira
SENZI, Julia Barradas Petroni de
CARVALHO, Rosana
DRI, Wisllayne Ivellyze de Oliveira
TABA - Espaço de Vivência e Convivência do adolescente

Eixo Temático: Gênero e sexualidade nas práticas escolares
Palavras- Chaves: masculinidade – violência- adolescente

Introdução

A TABA é uma Organização Não Governamental social sem fins lucrativos, criada em 1996, que desenvolve projetos relacionados à participação social juvenil, direitos humanos, direitos sexuais e reprodutivos, mobilização social e capacitação de profissionais. Os projetos que a TABA desenvolve já contemplaram mais de 30 mil pessoas entre adolescentes, jovens, educadores/as e profissionais que compõem a rede do Sistema de Garantia de Direitos em Campinas.

A Campanha Reprove a Violência: Os e As adolescentes pelo fim da violência, um dos projetos que a TABA desenvolve desde 2008, surgiu em consonância com as ações do dia 18 de maio - Dia Nacional de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes -. Assim, em 2008 nossa atuação junto ao município de Campinas – SP, envolveu a comunidade escolar, onde professores e adolescentes de 12 a 17 anos, de 42 escolas participaram das palestras de sensibilização e produziram 386 desenhos sobre o tema proposto, representando a produção direta de 1544 adolescentes. Para além dessa produção, outro efeito significativo em decorrência do projeto, foi o aumento de denuncias feitas ao disque denuncia de Campinas.

Devido ao sucesso da 1ª edição, em 2009 e 2010, realizou-se a 2ª edição da Campanha. Com mesma temática: "II CAMPANHA REPROVE A VIOLÊNCIA SEXUAL", esta II Campanha concretizou, junto à rede municipal de educação de Campinas, um concurso de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes.

Para tanto, a TABA organizou novas palestras de sensibilização que foram ministradas em 31 escolas. Neste momento, 4450 adolescentes de 12 a 17 anos, alunos da rede municipal

de educação, produziram 151 histórias em quadrinhos que deram origem a um livro intitulado: "QUE TAL DIZER NÃO? Uma conversa de adolescentes para adolescentes.

Este livro, por sua vez, teve a aprovação da Secretaria Municipal de Educação e foi distribuído para as escolas que participaram do concurso, afim de promover novos diálogos sobre a violência sexual.

Em continuidade ao enfrentamento às violências, em 2011, iniciou-se a 3ª edição da Campanha com o tema: "III CAMPANHA REPROVE A VIOLÊNCIA: Os e As adolescentes pelo Fim da Violência", abordando temas gerais sobre violência e relações de gênero.

Assim, como nos anos anteriores, a III edição da Campanha se realiza junto aos adolescentes e jovens da rede municipal de educação de Campinas e estende sua atuação a algumas escolas da rede estadual de educação. O principal objetivo, da 3ª edição do projeto, é sensibilizar a população escolar de 40 escolas com temas referentes às "masculinidades e violências". Também, aumentar o nível de informação dos alunos, assim como ampliar o entendimento sobre o tema e promover a não violência nas relações.

Desse modo, essa edição tem promovido palestras dialogadas para a apresentação do tema, informações de prevenção, denuncia e mobilização para a discussão em outros espaços, alem apresentar as regras do concurso cultural.

O concurso desta edição contará com a inscrição de cartazes com uma "campanha de comunicação" onde haja o envolvimento dos e das adolescentes pelo fim das violências. Os cartazes selecionados irão compor a Campanha de sensibilização da sociedades em geral através da divulgação por "Outdoors".

Justificativa

Utilizando como referencial os dados do Ministério da Saúde e da Justiça, percebeu-se que a violência em geral vitimiza mais homens do que mulheres, contrariando o senso comum da fragilidade feminina. No contexto social brasileiro, a pressão por posturas consideradas viris por parte dos homens, está diretamente relacionada com a exposição a riscos e menor cuidado com a saúde. "Homem não chora", "não se sensibiliza facilmente" e "não tem necessidade de prevenção", pois homem que é homem transa "no pêlo" (sem proteção). Estas e outras falas, identificadas inclusive nos discurso dos adolescentes sensibilizados pela Campanha, levam o homem a morrer mais que as mulheres. A taxa média de mortalidade masculina devido à violência na última década foi de 119,6/100.000 habitantes, sendo 5 vezes maior que a taxa média observada para as mulheres (24/100.000 habitantes). Dos 15 aos 19 anos, os homens morrem 6.3 vezes mais que as mulheres; dos 20 aos 24 anos suas taxas são

10.1 vezes maior que a das mulheres. Nos adolescentes, para cada adolescente mulher que morre, doze adolescentes homens morrem.

Ao analisar a história da formação social masculina no Brasil, o machismo sempre esteve presente, casos de adultério feminino até meados da década de 90 ainda era considerado crime passível de punição segundo a Constituição e crimes de defesa da honra era comuns até a década de 70. Com o advento das idéias feministas e das discussões sobre relações de gênero, o perfil do homem típico mudou, entretanto, ainda há pressões para que o homem provar a masculinidade, especialmente em uma época de maior expressão de vivências homossexuais e transgêneras. O homem hoje pode chorar e ser sensível, mas ainda tem que ser o provedor, forte, que não teme riscos e provar que é "macho". Tal situaçao amplia a possibilidade da ocorrência de violências, afinal, enquanto homem tenha que proteger a imagem de macho, qualquer tipo de atitude que possa ser considerada ofensiva à masculinidade é passível de punição violenta em suas diversas formas. São comuns ofensas entre rapazes jovens pelos termos "corno", indicando fragilidade em seu relacionamento amoroso, como homem não capaz de manter uma mulher, ou "viado", indicando falta de virilidade, na concepção básica do homem rústico, bravo e agressivo.

Esse imaginário comum, de o que é ser homem tem sido promovido como única maneira de ser homem. O que a III Campanha Reprove a Violência: Os e As Adolescentes pelo fim das Violências objetiva é ampliar o conceito de ser homem, ressaltando o cuidado individual e coletivo, promovendo uma visão de resolução de conflitos sem necessidade da agressividade e menor exposição aos riscos como prova de masculinidade. O homem pode se cuidar, pode se negar a se colocar em situações de perigo físico ou psicológico, sem deixar de ser homem e de vivenciar sua masculinidade.

Metodologia

A primeira etapa da Campanha compreende as reuniões nos NAEDs (Núcleo de Ação Educativa, Descentralizado), vinculado a Secretaria Municipal de Educação de Campinas, com as diretorias regionais, professores, diretores e orientadores pedagógicos para apresentar o projeto. Sabe-se que a penetração do projeto nas escolas só se dá após sensibilização e parceria desses atores. Nessas reuniões apresentamos o tema, entregamos materiais de referência, iniciamos uma capacitação com esses profissionais e entregamos os materiais de comunicação a serem expostos nas escolas, mostrando a proposta da campanha. Após essa etapa é estabelecido um contato com cada escola que demonstrou interesse em participar da

campanha e são agendadas às visitas para a realização das palestras de sensibilização com os adolescentes e jovens.

Durante as palestras, realizadas em horário escolar, apresentamos o tema, informações de prevenção e formas denúncia, mobilização para que provoquem essa discussão em outros espaços e propomos a participação dos alunos no concurso cultural. Essa edição da campanha promoverá a inscrição de cartazes, tamanho A4 em formato horizontal, com uma "campanha de comunicação" sobre o tema, contendo uma imagem (foto ou desenho) e uma frase (slogan) de envolvimento dos e das adolescentes pelo fim da violência, dando oportunidade para os adolescentes refletirem sobre o tema e expressarem sua visão de prevenção, promovendo o discurso adolescente para o fim da violência. Espera-se realizar as palestras em 40 escolas divididas entre rede municipal e rede estadual de educação.

Os desenhos inscritos serão analisados por uma banca composta por profissionais das áreas de comunicação, educação e saúde e os 40 melhores desenhos pontuados, serão expostos em outdoors, em locais próximos aos bairros das escolas vencedoras. Somando-se a isso os adolescentes, cujos desenhos foram selecionados, participarão de oficinas de edição gráfica e de discussão sobre o tema "Violências e Masculinidades", assim como promoverão um Seminário/Mostra Cultural aberta para a população em que debaterão sobre o tema e terão expostas suas produções da Campanha.

Referências

BARKER, Gary T. **Homens na linha de fogo*:* juventude, masculinidade e exclusão social**. Letras: Rio de Janeiro. 2008.

MINISTÉRIO DA SAÚDE.

NASCIMENTO, Elaine Ferreira do; GOMES, Romeu; REBELLO, Lúcia Emília Figueiredo de Souza. **Violência é coisa de homem? A naturalização" da violência nas falas de homens jovens.** Ciênc. saúde coletiva. Rio de Janeiro, v.14, n.4, ago. 2009.

_____ **Violência e estilos de masculinidade: violência, cultura e poder.** Ciênc. saúde coletiva. Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, mar. 2005.

SARTI, Cynthia Andersen; BARBOSA, Rosana Machin; SUAREZ, Marcelo Mendes. **Violência e gênero: vítimas demarcadas.** Physis. Rio de Janeiro, v.16, n.2, 2006.

SOUZA, Edinilsa Ramos de. **Masculinidade e violência no Brasil: contribuições para a reflexão no campo da saúde.** Ciênc. saúde coletiva. Rio de Janeiro, v.10, n.1, mar. 2005.

MENINAS DELICADAS, MENINOS AGRESSIVOS: REFLEXÕES SOBRE RELAÇÕES DE GÊNERO NA ESCOLA

RAMOS, Ethiana Sarachin[1]
OLIVEIRA, Keila de[2]

Eixo Temático: Gênero e Sexualidade nas Práticas Escolares
Palavras-Chave: Gênero; Escola; Comportamento

As reflexões apresentadas neste trabalho decorrem de observações feitas no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência PIBID/Pedagogia/UFSM em turmas de Atendimento Multi e Atelier, com crianças de 08 a 16 anos. O conteúdo das observações sobre gênero foi discutido em reuniões do Grupo de Estudos sobre Relações de Gênero, coordenado pela professora Drª Sueli Salva.

Os elementos constitutivos da prática pedagógica de iniciação a docência, sejam relativos às relações entre os pares, as maneiras como meninos e meninas se comportam em suas brincadeiras, sejam em relativos às atividades propostas pelo (a) professor (a), apontam para a necessidade de uma problematização acerca das práticas escolares, que tenha como finalidade discutir possibilidades/caminhos possíveis para a superação dos padrões sexistas existentes.

O conceito de gênero, que segundo Colling (2004, p.28) "permite entender a construção e a organização social da diferença sexual", possibilita analisar a relação entre os sexos, problematizando os diferentes comportamentos construídos e naturalizados ao longo do tempo, comportamentos que demarcam hierarquias entre homens e mulheres. De acordo com Louro (1997, p.24-25), esse conceito precisa ser entendido "como constituinte da *identidade* dos sujeitos", contudo, a autora compreende que os sujeitos possuem não somente uma, mas várias identidades e que estas podem apresentar caráter transitório, pois se modificam ao longo do tempo.

Depreende-se disso que muitos comportamentos protagonizados por homens e mulheres – que se evidenciam nas suas formas de ser, ou seja, em suas identidades e nos diferentes modos os quais atuam na sociedade – foram construídos socialmente e, portanto, são passíveis de mudanças.

[1] Graduanda do Curso de Pedagogia Noturno da UFSM. Bolsista do Programa de Iniciação a Docência/PIBID.

[2] Graduanda do Curso de Pedagogia Noturno da UFSM. Bolsista de Iniciação Científica /FIPE.

Desde os seus primórdios a instituição escolar teve um caráter dual, binário, de diferenciação e enquadramento. Ou seja, primeiramente, somente uma parcela da população poderia ingressar na escola e, no interior da instituição, instituíram-se elementos e práticas de hierarquização e de regulação. Esta mesma escola também separou crianças de adultos, meninos de meninas, pobres e ricos. Ao longo do tempo, com a democratização do ensino, a escola precisou se reinventar, os grupos antes excluídos ou "separados", atualmente, estão reunidos na escola. Estas mudanças fizeram com que a escola se organizasse através de um currículo, horários, conteúdos e avaliações que acabam, por sua vez, por reforçar as diferenças e produzir hierarquias de gênero, etnias, classe, entre outros (LOURO, 1997).

O modelo escolar contém em seu currículo uma cultura sexista e androcêntrica. A cultura androcêntrica apresenta uma estrutura social preconceituosa que tem como base o sistema patriarcal. O homem é o centro de todas as coisas e suas experiências são consideradas como verdades universais. O sexismo reforça essa idéia, colocando a mulher em desvantagem em relação ao homem, por meio da linguagem e das formas de pensar que se naturalizaram (MORENO, 1999). No entanto, devemos considerar que as crianças antes de ingressarem na escola já viveram experiências que lhes permitiram construir concepções acerca de modelos de feminilidades e masculinidades. A construção desse saber se dá por meio de mensagens inconscientes ou subliminares, por meio dos pais, livros, mídia ou brinquedos (MORENO, 1999).

As observações evidenciaram que os (as) alunos (as), no ensino fundamental, já possuem seus papéis bem definidos sobre o que é ser menina ou ser menino. Presenciamos situações em que os meninos negaram dar as mãos a outros meninos na formação da fila para a merenda. Esta atitude está em consonância com algumas concepções arraigadas e naturalizadas em nossa cultura, as quais os meninos estão familiarizados através de discursos que lhes exigem virilidade em relação a outro homem. Consequentemente, o fato de um menino dar as mãos a outro menino só será possível se ambos forem homossexuais, já que "um verdadeiro homem não dá as mãos a outro homem".

No recreio, observamos a separação de meninos e meninas. Esse comportamento reflete-se nos tipos de brincadeiras: as meninas, com suas bonecas, brincando de cabeleireira e os meninos brincando com a bola e de luta. Essas brincadeiras estão assentadas nos papéis e, conseqüentemente, nas identidades de gênero feminino e masculino que ao longo do tempo já foram ensinadas aos mesmos (as) e representam a ideia de que as meninas são naturalmente delicadas, comportadas e mães dedicadas. Os meninos, por sua vez, naturalmente agressivos, agitados e desportistas.

A partir das reflexões sobre as observações, surgiram algumas ideias de atividades no intuito de problematizar e refletir sobre as relações de gênero na sala de aula. Através das atividades desenvolvidas nas práticas do Atelier, pudemos perceber que os (as) alunos (as) de alguma maneira tiveram alguns conceitos sexistas desestabilizados.

Uma dessas atividades, "Amigo Secreto de Cartão", explicitou as crenças relativas aos papéis de gênero. Essa atividade consiste em uma troca de presentes que, na verdade, devem ser cartas destinadas ao amigo secreto. Durante a prática, muitos meninos, assim como muitas meninas, relutaram em fazer cartões para outros meninos. Percebeu-se também um padrão na escolha das cores: cartão rosa para menina e cartão azul para menino. Essas situações foram ponto de partida para uma reflexão sobre gênero na sala de aula. Os alunos foram questionados, por exemplo, sobre a questão das cores: será que uma cor pode definir a opção sexual de uma pessoa?

Acreditamos que essa investigação reflete a importância e a necessidade de se buscar formas de problematizar conceitos e comportamentos sexistas no âmbito escolar. Segundo Moreno (1999, p.77), para que isso aconteça, antes de tudo deve haver uma "conscientização do corpo docente" sobre o sexismo. Em seguida, através de uma visão crítica dos modelos femininos e masculinos vigentes na sociedade, estas questões devem ser trabalhadas em sala de aula.

Como educadores, nosso papel é de questionar, problematizar, interrogar e ser parceiro (a) na construção desses outros modos de ser homem e de ser mulher. Isso não significa que os (as) professores (as) tem o poder absoluto da mudança, mas que devem assumir o compromisso de possibilitar ações reflexivas que visem à construção de relações menos hierarquizadas.

Referências

COLLING, Ana. A Construção Histórica do Feminino e do Masculino. In. STREY, Marlene; CABEDA, Sonia T. Lisboa; PREHN, Denise R.. **Gênero e Cultura – questões contemporâneas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MORENO, Montsserat (Coord.). Tradução: Ana Venite Fuzatto. **Como se Ensina a Ser Menina: O Sexismo na Escola**. Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual, de Campinas, 1999.

O CONFLITO ENTRE SEXUALIDADE E RELIGIÃO NA ESCOLA

MENDONÇA, Amanda
Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ
Programa de Pós-Graduação em educação – PPGE

Eixo Temático: Gênero e sexualidade nas práticas escolares
Palavras- chave: Gênero, sexualidade e religião

Por meio de variadas e constantes estratégias educativas, muitas das vezes, implícitas nas práticas de vários agentes e instituições como a família, as comunidades religiosas e os meios de comunicação de massa, são impostos valores referentes à formação identitária dos indivíduos (e corpos) masculinos e femininos. A educação escolar se configura, neste contexto, como um destes elementos que levam à inculcação de papéis com desigualdades de gênero nos indivíduos. Há que se reconhecer, portanto, o papel que cumpre a escola nesta incorporação de padrões comuns e de um quadro social de referências relativo a um sistema social. Nesse processo, os educandos aprendem os papéis a serem cumpridos e assumem valores básicos de referência desse sistema. A escola inculca, então, em seus educandos, a cultura hegemônica na sociedade, produz um *habitus* de gênero e como consequência mais imediata reproduz relações desiguais. Neste sentido, a laicidade do Estado representa um elemento importante na construção de uma educação livre de dogmas e morais religiosos.

A defesa da educação pública laica remonta os tempos da Revolução Francesa. Desde então, múltiplos avanços e retrocessos no que diz respeito às influências dos diversos credos religiosos sobre as políticas educacionais ocorreram por todo o ocidente. Este princípio da educação laica sempre fez parte de um campo de conflitos e disputas. De um lado, os partidários da laicidade, que abarcaria a abstração da religião para a legitimidade do Estado e sua coesão social, tornando-o assim imparcial em matéria de religião, e de outro, os defensores de uma abordagem educacional confessionalista, na qual seria assegurado o direito às instituições escolares de exercerem atividades de cunho religioso e que também levaria ao privilegio de umas religiões sobre as demais perante o Estado.

A presença do ensino religioso como um direito constitucional veio atrelado à idéia de que a educação religiosa compreende o direito à formação integral da pessoa conforme defendido pela Instituição Católica. A religião representaria um conteúdo necessário para a formação da cidadania, cabendo assim, ao Estado assegurar a formação religiosa dos

indivíduos. Esta concepção abre as instituições públicas de ensino para as disputas político-ideológicas que ocorrem na sociedade brasileira, podendo a escola servir como um campo estratégico de reprodução de moralidades hegemônicas. A oferta de ensino religioso pela rede pública de ensino pode representar, assim, um obstáculo concreto para a implementação de programas educacionais comprometidos com uma educação crítica das relações de gênero e para a liberdade sexual, podendo até mesmo disseminar o preconceito e diversas formas de exclusão social.

Tendo em vista que para diversos credos religiosos a sexualidade humana representa um objeto de interesse e de necessidade de controle, o ensino laico significaria o questionamento e o rompimento com uma série de entraves morais que, possivelmente, perpassam a abordagem de temas como a sexualidade no espaço escolar, já que em um Estado laico o caráter sagrado não direciona a moral coletiva.

Ao considerarmos a sexualidade humana como um tema de interesse das instituições religiosas destaca-se que através do ensino religioso, é possível veicular para seus educandos, por meio de seus mecanismos pedagógicos, discursos acerca dos papéis correspondentes ao ser homens e mulheres e um padrão de sexualidade a ser seguido, baseados em dogmas religiosos. A questão da homofobia, por exemplo, é presente nas escolas, especialmente no ensino médio. Segundo pesquisa da Unesco[1] divulgada em 2004 e aplicada em 241 escolas públicas e privadas em 14 capitais brasileiras, 39,6% dos estudantes masculinos não gostariam de ter um colega de classe homossexual, 35,2% dos pais não gostariam que seus filhos tivessem um colega de classe homossexual, e 60% dos professores afirmaram não ter conhecimento o suficiente para lidar com a questão da homossexualidade na sala de aula.

Outras investigações realizadas pela Unesco e também pelas ONGs Reprolatina[2] e Pathfinder[3] demonstram que há forte presença da discriminação contra gays, lésbicas, transexuais e travestis dentro das escolas brasileiras. Embasado nestas pesquisas o MEC, através do programa Escola Sem Homofobia[4], decidiu desenvolver um Kit com material didático-pedagógico direcionado aos professores. O objetivo era dar subsídios para que eles abordassem temas relacionados à homossexualidade com alunos do ensino médio. O kit foi elaborado após a realização de seminários com profissionais de educação, gestores e representantes

[1] Pesquisa que integra a Coleção Educação para Todos, volume nº. 32, lançada pelo Ministério da Educação e pela UNESCO em 2004.
[2] Organização não governamental localizada em Campinas, São Paulo, que trabalha com saúde sexual e a saúde reprodutiva das populações menos favorecidas da América Latina.
[3] Organização não governamental Brasileira que Trabalha com saúde de mulheres, homens, transgêneros, lésbicas e gays, sejam adolescentes, jovens ou adultos em diferentes regiões do Brasil.
[4] Uma das ações que integra o programa Brasil sem Homofobia lançado em 2006 pelo Governo Federal.

da sociedade civil. O material é composto de um caderno que trabalha o tema da homofobia em sala de aula e no ambiente escolar, buscando uma reflexão, compreensão e confronto. Tem ainda uma série de seis boletins, cartaz, cartas de apresentação para os gestores e educadores e três pequenos vídeos. Criado por uma equipe multidisciplinar, o kit completo levou cerca de dois anos para ser pesquisado, construído e validado A previsão era de que o material fosse distribuído a seis mil escolas da rede pública no ano de 2011. Entretanto, a distribuição do material provocou uma forte resistência em alguns setores da sociedade, em especial da bancada "religiosa". Exemplo disso é o deputado Jair Bolsonaro (PP-RJ) que sugeriu "couro" para corrigir filho "meio gayzinho" - prometeu mobilizar toda a bancada religiosa para barrar o que apelidou de "kit gay". Diante deste quadro, a Presidenta Dilma Rouseff, ordenou que os Kits fossem recolhidos e o MEC emitiu declarações onde negava sua participação na elaboração do material. Mesmo com a Unesco - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura publicando um parecer que dizia que este projeto se utiliza do espaço da escola para articulação de políticas públicas voltadas para adolescentes e jovens, fortalecendo e valorizando práticas do campo da promoção dos direitos sexuais e reprodutivos destas faixas etárias, sendo, portanto favorável à sua distribuição, os Kits foram recolhidos.

Este episódio recente envolvendo a presença da diversidade sexual nas escolas e a influência direta de setores religiosos organizados demonstra o quanto este conflito entre a formação de uma livre expressão sexual e uma sexualidade baseada em valores e dogmas está na ordem no dia. Com efeito, este estudo busca gerar elementos que contribuam para análises mais precisas acerca da articulação entre um ensino laico e a construção de sexualidades livres de modelos e padrões hegemônicos.

O CORPO GRÁVIDO ADOLESCENTE: UM CORPO EXCLUÍDO

ULLOA, Oscar
Doutorando em Educação, UFRGS (Bolsista do CNPQ)
SILVA, Denise Quaresma da
Professora e pesquisadora, Universidade Feevale

Eixo Temático: Gênero e sexualidade nas práticas escolares
Palavras- chave: gravidez na adolescência; exclusão; escolas

O tema que apresentamos emerge dos interrogantes revelados a partir da pesquisa em andamento intitulada "Mapeamento e investigação da gravidez na adolescência nas escolas municipais de Novo Hamburgo/RS". Este projeto visa mapear a incidência da gravidez na adolescência, buscando entender e investigar como docentes e estudantes das escolas municipais posicionam-se frente estas gestações precoces.

A analise qualitativa das entrevistas aplicadas a docentes e estudantes, incluindo adolescentes grávidas, indica que as adolescentes grávidas geralmente "somem" das escolas, sendo objeto de práticas sutis de exclusão do âmbito escolar, fato este que apresenta uma relação muito estreita com os estudos de diversos/as autores/as que apontam que no cotidiano das escolas acontecem processos de produção das diferenças de gênero e sexualidade indissociáveis com situações de discriminação, marginação, exclusão, correção, e disciplinamento que tem como alvo os corpos de alguns e algumas estudantes que se distanciam dos padrões considerados "normais" (MEYER E SOARES, 2004; ALVARENGA E IGNA, 2004; FURLANI, 2005; LOURO, 2010; NARDI, 2008). A partir destas contribuições, surge nosso interesse por problematizar a representação do corpo adolescente grávido, interpretando-o como um corpo carregado de estigmas por seu afastamento do ideal de corpo idealizado na adolescência.

A adolescente que segue com a gravidez afasta-se do ideal de feminidade para esta etapa da vida, inclusive nos casos de uma gestação planejada e desejada. A adolescente grávida geralmente começa a confrontar-se com as expectativas no entorno de seu gênero para esta fase da vida e a vivenciar situações de exclusão e isolamento; é dada com um mau exemplo e pode contagiar às demais adolescentes com seu comportamento desviante.

Citamos como exemplo o que ocorreu com uma adolescente grávida, convenceram-na que o ambiente da escola seria "perigoso" para ela e que seria melhor estudar à noite, numa

escola que oferecesse Educação de Jovens e Adultos, para ter contato com outras mulheres que já eram mães, que a compreenderiam melhor.

De acordo com Hall (1997), o termo estigma é de origem grega e se referia a sinais corporais, uma marca depreciativa atribuída a um determinado sujeito por não estar coerente com as normas e o padrão estabelecidos. Assim, buscava-se evidenciar o seu desvio e atributos negativos com a imputação do estigma, servindo de aviso para os "normais" que deveriam manter-se afastados da pessoa "estragada", "impura", "indigna" e "merecidamente" excluída do convívio dos "normais".

No caso da mulher, essa "marca" é acentuada pelo seu sexo e no caso das adolescentes grávidas, esta marca impõe-se pelo aparecimento da barriga que cresce, culminando este surgimento na maioria das vezes com a exclusão escolar da aluna grávida, conforme constatamos na pesquisa. Ou seja, a impressão do estigma depende da visibilidade e do conhecimento do "defeito". A partir dessa confirmação, o sujeito torna-se desacreditado em suas potencialidades, passando a ser identificado não mais pelo seu caráter individual, mas de acordo com a sua marca, destruindo-se a visibilidade das outras esferas de sua subjetividade.

O presente estudo aborda esta temática a partir das narrativas dos/as entrevistados/as e destaca a necessidade de visibilizar estas práticas de exclusão.

Referencias bibliográficas

FELIPE, J. Y GUIZZO, B. S. Entre batons, esmaltes e fantasias. Em MEYER, D. Y SOARES, R. Corpo, gênero e sexualidade. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 31-40.

FURLANI, J. O bicho vai pegar! −um olhar pós-estruturalista à educação sexual a partir de livros paradidáticos infantis. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil, 2005. Recuperado enero 15, 2010, en http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/13259/000491228.pdf?sequence=1

STUART, H. The Spectacle of the other. In: *Representation. Cultural Representations and Signifting* (2 ed). London: Sage/Open University, 1997.

LOURO, G.L. Pedagogias da sexualidade. En *O corpo Educado: pedagogias da sexualidade* (3 ed.). Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 7-34.

MEYER, D. Y SOARES, R. Corpo, gênero e sexualidade nas práticas escolares: um início de reflexão. En *Corpo, Gênero e sexualidade.* Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 5-16.

NARDI, H.C. O estatuto da diversidade sexual nas políticas de educação no Brasil e na França: a comparação como ferramenta de desnaturalização do cotidiano de pesquisa. *Psicologia & Sociedade,* 20(Edição Especial), p. 12-23, 2008.

O DEBATE SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

SOUZA, Rafael Fiaux de[1]

Eixo Temático: Gênero e sexualidade nas práticas escolares
Palavras- Chaves: Gênero, Currículo, Formação de Professores

Criado no primeiro semestre do ano de 2007, o curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal Fluminense tem como concepção social e filosófica a formação do professor crítico capaz de realizar reflexões e intervenções sobre as questões latentes da nossa sociedade que permeiam a escola e conseqüentemente a formação dos nossos jovens. Idealizando uma sociedade mais justa e equânime, a graduação provém ao futur@ professor(a) de educação física uma série de disciplinas que realizam debates apurados e fundamentados em autores das ciências humanas, sociais e da saúde, a fim de emponderá-l@, tornand@-@ capaz de buscar de forma autônoma o conhecimento a partir de uma leitura crítica dos símbolos e signos da nossa sociedade.

É nesse contexto que no quarto período do curso da UFF @ graduando tem contato com a disciplina "Gênero e Sexualidade na Escola", que tem como pressuposto teórico, principalmente, autores como Foucalt, Buttler, Bourdieu e Guacira Louro, entre outros. Iniciando o debate sobre as relações de gênero e sexualidade no âmbito escolar tendo como foco principal as aulas de educação física. É bom lembrar que atualmente a disciplina também é optativa para os cursos de Pedagogia, Serviço Social, Letras e História, o que vem contribuindo bastante para enriquecer as discussões em sala e refletirmos sobre as questões de Gênero em outras áreas de conhecimento além da Educação Física.

Nossa pesquisa[2], que está em andamento, tem como objetivo diagnosticar as contribuições e importância dessa disciplina na formação de professores de educação física. Realizando uma análise dos objetivos da disciplina e comparando com os resultados de entrevistas realizadas com alun@s de diversos períodos da graduação. Na primeira etapa do trabalho realizamos entrevistas com alun@s que ainda não cursaram a disciplina (do 1º ao 3º

[1] Licenciando em Educação Física, Universidade Federal Fluminense.

[2] Orientada pelo professor Sérgio Aboud.

períodos). A coleta de dados será realizada através de um questionário semi-aberto com conteúdo pautado pelos objetivos propostos pela disciplina, onde damos ênfase em perguntas relativas a questões de gênero, sexualidade, a importância desses temas na formação de professores. Estes resultados estão em processo de tabulação. Atualmente o projeto está na segunda etapa, onde repetimos o mesmo questionário com alun@s que já fizeram a disciplina, do 6º ao 8º períodos, e que já estão cursando as disciplinas de "Pesquisa e Práticas de Ensino". Na próxima etapa estaremos comparando os resultados das entrevistas d@s alun@s, dos dois grupos.

Esperamos que até o mês de agosto, para a apresentação deste trabalho, ao comparar os resultados dos dois grupos de alun@s sabermos até que nível a disciplina influência @ graduand@ na sua prática pedagógica. Também poderemos perceber se a educação do olhar para as questões de gênero foi efetivamente construída assim como as propostas para elaborarem aulas de Educação Física integradas e inclusivas no que diz respeito a gênero e sexualidade e não apenas aulas mistas, que na maioria das vezes só representam uma economia docente, onde meninos e meninas praticam atividades diferentes e muit@s ainda são excluídos até desse processo.

Ainda temos a possibilidade de refazer os questionários depois de três semestres com @s alun@s que responderam a primeira fase e se encontrarão na segunda fase do seus processos de formação neste período.

Após a análise comparativa dos resultados esperamos justificar a presença de disciplinas que realizem debates sobre relações gênero e sexualidade em todas as graduações em educação física, esperando assim, contribuirmos para uma nova geração de professores.

Referências Bibliográficas:

ABOUD, Sérgio. Brasil sem Homofobia: a conquista de uma luta. *In* SOUSA, José Nilton de (Org.) **Direitos humanos em debate**. Niterói/RJ: EdUFF, 2009. 125-138 pp.

ALTMANN, Helena. Currículo, Gênero e Esportes. In GOELLNER, Silvana Vilodre. Et al. **Corpo, gênero e Sexualidade: composições e desafios para a formação docente**. Rio Grande/RS: FURG, 2009. 57-65 pp.

AZEVEDO, Tânia Maria Cordeiro. **Brinquedos e gênero na educação Infantil: um estudo etnográfico no estado do Rio de janeiro**. São Paulo: USP, 2003. 177 p.

BORRILLO, Daniel. **Homofobia: História e crítica de um preconceito.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de janeiro: Bertrand Brasil, 1998. 159 p.
BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. 236 p.
FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber.** Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

Mulher, Gênero e Sociedade. Rio de Janeiro: Relume Dumará:FAPERJ, 2001.

GROSSI, Miriam Pillar & PEDRO, Joana Maria (Orgs.) **Masculino Feminino Plural**. Florianópolis: Editora Mulheres, 1998.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na Pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. 102 p.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org). **Diversidade sexual na Educação, problematizando sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: SECAD/MEC, 2009. 455 p.

LOURO, Guacira Lopes. **O Corpo Educado: Pedagogia das sexualidades**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. 174 p.

_____. FELIPE, Jane; GOELNER, Silvana Vilodore. (Orgs.) **Corpo, gênero e sexualidade**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003. 191 p.

SCOTT, Joan W. "Gênero: Uma Categoria Útil para Análise Histórica", Educação &
WELZER-LANG, Daniel**. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia.** Rev. Estud. Fem. vol.9 no.2 Florianópolis 2001.

O DESAFIO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE TUTORAS E TUTORES PARA O CURSO GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA (GDE) / UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS (UFLA)

LIMA, Andrêsa Helena de[1]
ALVARENGA, Carolina Faria
SILVA, Luciene Aparecida

Eixo temático: Gênero e sexualidade nas práticas escolares
Palavras chaves: formação continuada, tutoras/es, GDE

O cotidiano da escola vem sofrendo inúmeras transformações. Educadoras/es são influenciadas/os sob muitos aspectos e tem que responder a inúmeros questionamentos para os quais não possuem formação. Todas e todos sentem-se ansiosos com a precariedade das suas formações iniciais e desse modo, pressionadas/os a buscar formação continuada com o objetivo de responder à complexidade de questões apresentadas cotidianamente.

A educação a distância possibilita formar essas/es docentes para as mais variadas discussões, para uma nova atuação, mais crítica e reflexiva. Essa modalidade de ensino, hoje é pensada para atender as novas demandas de oferta de ensino superior e de formação continuada de educadoras/es através de políticas públicas empreendidas tanto por instituições federais quanto estaduais de ensino.

Uma nova postura é exigida dos/as docentes atualmente. Pensar cotidianamente a sua práxis, buscando a formação integral dos novos sujeitos que ora encontramos no interior da nova escola que se apresenta à sociedade é urgente. A preocupação com a ampliação da formação humana para as discussões da cidadania, dos direitos humanos, das diversidades, em especial das sexualidades é cada vez mais presente no cotidiano escolar.

A UFLA, através do seu Departamento de Educação e Centro de Educação a Distância (Cead), abraça o compromisso político de formação continuada do quadro de docentes da rede pública de Lavras e região respondendo ao edital da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad)/Universidade Aberta do Brasil – UAB, para a oferta do curso de Pós-graduação Lato sensu Gênero e Diversidade na Escola.

Portanto, vamos centrar nossa análise na experiência, pensando o termo na concepção de Larrosa (2002) experiências que tocam, vivenciada por tutoras e tutores nos processos de formação docente para as questões de gênero e diversidade:

[1] Instituição de origem das autoras: Universidade Federal de Lavras

Acreditamos que esse desafio de ampliarmos olhares perpassa todas as temáticas das diversidades, ou seja, estarmos atentas/os aos discursos e as representações estereotipadas das diferenças que percorrem o cotidiano. Assim, a formação de tutoras e tutores para atuar no GDE/UFLA, torna-se fundamental, pois são temáticas que necessitam de atenção e inserção em espaços educativos[2]. Atuar como tutoras e tutores para que a reflexão e a ação política estejam presentes nas discussões sobre as temáticas de gênero, sexualidades e raça e etnia é desafiador. Poucas são as instituições educacionais brasileiras preocupadas em trazer nos seus currículos discussões tão importantes para a formação de educadoras e educadores.

Para a formação do grupo de tutoras e tutores atuantes no curso GDE/UFLA, foi realizada uma seleção por meio de um edital público, onde os inscritos participaram de um processo com análise de currículos, provas e entrevistas. As/os selecionadas/os são ex-alunas/os do curso de Especialização em Educação, oferecido pelo Departamento de Educação da UFLA, onde já discutiam as temáticas de gênero e diversidade. Com atuação política comprometida com a formação de educadoras e educadores para as discussões temáticas do GDE, esse grupo assume mais um compromisso de continuar atuando.

Na formação inicial, tutoras e tutores participaram de um curso de 24 horas, onde aconteceu uma formação técnica para o trabalho com a plataforma a distância, com o reconhecimento do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), combinada com a formação pedagógica que apresentou os desafios da Educação a Distância e a inserção nas temáticas de Gênero e Diversidade.

A formação continuada acontece por meio da sala de tutoria no Ambiemte Virtual de Aprendizagem (AVA), de reuniões presenciais quinzenais e em encontros de formação das disciplinas.

Participam da sala de tutoria no AVA, a tutoria a distância (TD), a tutoria presencial (TP), a coordenação de tutoria e professoras/es formadoras/es das disciplinas em andamento.

Inicialmente, a sala de tutoria era dividida em dois espaços delimitados, um para a tomada de decisões entre coordenação de tutoria e professoras/es formadoras/es e outro para a troca entre coordenação de tutoria e tutoras e tutores. Este ambiente se tornou um espaço pulsante e vivo de contribuições e desse modo, já foi aprimorado com o passar do tempo e avanço dos diálogos. Hoje, na sala de tutoria, existe apenas um fórum, onde as opiniões e sugestões de todas e todos são consideradas.

2 No GDE/UFLA os espaços educativos aos quais nos referimos são múltiplos, por exemplo, temos cursistas que atuam em penitenciárias como educadoras/es sociais, psicólogos, enfermeiras, advogadas/os, educadores que atuam em secretarias de educação, dentre outros.

Tutoras e tutores estão em contato direto com a coordenação de tutoria e professoras/es formadoras/es discutindo avaliações, questões conceituais e com a possibilidade de tomada de decisões e solução rápida de tantos questionamentos surgidos no AVA.

Espaço interessante dentro da sala de tutoria, é o fórum de notícias, onde tutoras e tutores, professoras/es formadoras/es e coordenação de tutoria dialogam sobre diferentes artefatos culturais que nos contam mil coisas sobre as lutas e conquistas das populações historicamente excluídas, ampliando a possibilidade de troca entre todas e todos.

Acreditamos também que a existência da sala de tutoria, facilita o trabalho da coordenação de tutoria e de professoras/es formadoras/es, percebendo a realização do trabalho de tutoras e tutores, acompanhando pedagogicamente a condução das atividades, facilitando as discussões conceituais.

Outro momento importante da formação continuada de tutoras e tutores, são as reuniões presenciais realizadas quinzenalmente. Neste espaço, a coordenação de tutoria e professoras/es formadoras/es nos desafiam a dialogar sobre o projeto. É possível compartilhar angústias, as interações, mediações e discussões realizadas em cada sala, possibilitando perceber o andamento da disciplina, estudar, planejar e construir juntamente com a coordenação de tutoria, professoras/es formadoras/es as atividades das disciplinas.

Há ainda, uma terceira oportunidade de formação continuada com a realização dos encontros de formação das disciplinas. Nesses encontros as/os professoras/es formadoras/es apresentam as disciplinas orientando na condução destas e para a avaliação das atividades. Também aqui, existe uma rica possibilidade de troca de ideias e de colaboração com sugestões.

Percebemos/analisamos que formação continuada tão cuidadosa de tutoras e tutores, possibilita encurtar distâncias entre professoras/es formadoras/es e cursistas e arriscamo-nos a afirmar que evitam a evasão no Curso GDE, de discussão tão complexa, e fundamental para o cotidiano educacional.

Para que os diálogos (re)signifiquem a práxis, Freire (1995) nos ínsita a contribuir para a libertação e transformação.

Referências bibliográficas:

FREIRE, Paulo.Pedagogia do Oprimido: Rio de Janeiro: Paz e Terra, 10 ed 1995.

Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de conteúdo. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM,

2009.LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação.* Campinas, n.19, Jan/Abr, pg.20-29, 2002.

O ENSINO PARA FORMAR CIDADÃOS: A PRÁTICA DISSERTATIVA E O TEMA DA HOMOSSEXUALIDADE

SILVA, Liliene Maria Novaes Pereira da[1]

Eixo Temático: Gênero e sexualidade nas práticas escolares

Palavras Chaves: homossexualidade, ensino de português, produção textual

O presente trabalho foi realizado na disciplina Pesquisa e Prática de Ensino II do curso de Letras da UFF, onde buscamos refletir formas de abordar a questão das homossexualidades nos dias contemporâneos na escola, para identificar focos de discriminação e preconceito e, a partir disso, começamos uma linha de reflexões por meio de conhecimentos e novos conceitos prevalecidos por aceitação e respeito.

A abordagem teórica contou com embasamentos que afirmam o respeito e a educação sexual sem discriminação contidas nas OCEM, além de Peter Fry e Edward MacRae. Como fontes usamos matérias de jornais do "O GLOBO" e também o site da "FOLHA ON LINE", que apresentam fatos recentes que comprovam a necessidade de abordar a questão em sala de aula. Já Bakhtin é a base das tarefas de leitura e escrita, aplicadas nas turmas de segundo ano do Ensino Médio em Língua Portuguesa.

INTRODUÇÃO

A partir da observação de aulas no Colégio Estadual Joaquim Távora, em Niterói, RJ, tivemos como proposta a elaboração de um trabalho que tinha como metas o reconhecimento de alguma deficiência que prejudicasse o ensino e a produção de uma atividade escolar que propusesse uma resolução para o problema.

Durante o período observamos que a escola tem sérios problemas com os alunos referente ao respeito e à tolerância no meio social. Tomando como base os PCNs, OCEM, e outros textos relacionados à homossexualidade, o presente trabalho propôs uma atividade de leitura que levou os alunos ao começo de reflexões sobre a importância do respeito no convívio social, focando o combate ao preconceito e à discriminação. De forma que foram selecionadas matérias de dois meios, o jornal, *O Globo* e o site *Folha Online*, com diferentes abordagens sobre o assunto, a fim de ampliar o conhecimento dos alunos. Pesquisar e buscar entender o que é estranho para alguns, pode abrir a possibilidade de se pensar o outro e a si

[1] Licencianda em Letras (Port/Espanhol), Universidade Federal Fluminense.

próprio como cidadãos dignos de respeito independentemente da identidade sexual e, conseqüentemente, outros fatores como: etnia, religião, classe social e gênero.

Tivemos como objetivo principal trabalhar outros temas transversais conjuntamente com o gênero textual dissertativo que possibilita formar e difundir opiniões. Mas também levar aos alunos informações atuais sobre a homossexualidade, mostrar a faces das realidades a qual a sociedade contemporânea está inserida. Para que idéias rústicas sobre o assunto sejam evitadas. Colhemos informações sobre a presença da homofobia na escola de acordo com enunciados prévios às leituras sobre o assunto. Reconhecemos a presença da homofobia no pensamento dos alunos, o que possibilitou enxergar o problema a ser enfrentado criando estratégias para combatê-lo.

A aplicação do projeto foi realizada em novembro de 2010, nas turmas 2001, 2003 e 2004, com duração de dois tempos de aula para cada turma. Antes de começar, foi escrito a palavra homossexualidade no quadro. Como planejado, os alunos escreveram numa folha suas opiniões e entregaram de bom grado.

Foi, então, explicado aos alunos que tínhamos como objetivo apresentar e discutir um problema social grave, ultimamente repercutido, para que através da ciência deste problema, fossem pensadas soluções. Vários textos lhes foram entregues para que pudessem enriquecer suas teorias sobre o assunto o que lhes ajudariam a escrever uma redação dissertativa sobre o assunto abordado.

Terminados os resumos, abriu-se espaço para a manifestação das opiniões sobre o que leram. Nesse momento, saltaram vários discursos recorrentes em defesas ao pensamento homofóbico, onde ficava claro que a bagagem cultural de muitos alunos fora construída fortemente a evitar, condenar e negar o assunto em foco.

Por outro lado, alguns, através da leitura, observaram que a discriminação era prejudicial para a sociedade com discursos mais abertos à reflexão. Uma grande parte da turma ficou em silêncio. Inclusive, os que manifestaram na folha de papel opiniões dedicadas ao respeito à orientação sexual do indivíduo.

Exceto uma aluna, todos os outros que se manifestaram homofobicamente. Começavam as frases dizendo algo como “Não tenho nada contra, mas...” seguido de alguma opinião camufladamente, e às vezes explicitamente contra a questão. A aluna em foco não teve dúvidas ao dizer, que se pudesse, organizaria uma festa *Rave*, trancaria o local, e quando todos estivessem ali, começaria um incêndio para que todos morressem queimados. Como resposta, lhe foi dito que já tiveram idéia parecida, Hitler, por exemplo, e que não funcionou

muito bem. E esclarecido que ela provavelmente mataria os gays que gostam de *Rave* e heterossexuais que gostam de *Rave*. E que, logicamente, outras pessoas nasceriam e se descobririam gays em algum momento.

Essa foi a colocação mais chocante. Demonstrou o ódio que acompanha a negação da homossexualidade e as consequências que são prejudiciais aos homossexuais e também aos heterossexuais. Logicamente que a concretização das idéias da referida menina são praticamente impossíveis, por outro lado, demonstram um cultivo ao pensamento violento e discriminador que pode trazer futuros conflitos sociais e, até mesmo, danos psicológicos aos envolvidos.

O tema da redação foi escrito no quadro-negro, "A Questão da Homossexualidade nos Dias Contemporâneos" e os alunos foram orientados a construir uma dissertativa baseada nos textos lidos e entregues, de acordo com o modelo que foi trabalhado todo o ano com o professor regente.

CONCLUSÃO

Ficou evidente a problemática do pensamento dos jovens, que reflete o pensamento da sociedade brasileira dos dias de hoje. É dever do educador e da família procurar reavaliar estes conceitos para a construção de uma mentalidade mais democrática. Como a família e a Igreja trabalham muitas vezes alimentando esse ódio, é de extrema necessidade que o governo interfira por meio de uma melhor preparação dos professores para lidar com as diversidades sociais existentes no país em vista a diminuir tantos conflitos internos.

Desta forma, acreditamos estar contribuindo para mudança maior para que o respeito seja legitimado e que possa ser ensinado aos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BERCITO, Diogo. **Discriminação Leva Jovens Homossexuais ao Suicídio**. http://www1.folha.uol.com.br/folhateen/822698-discriminacao-leva-jovens-homossexuais-ao-suicidio.shtml acessado em 05.11.2010 às 22:32.

BRASIL/SEMTEC. Orientações curriculares para o Ensino Médio. Linguagem, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC[SEMTEC, 2006.

DUTRA, Marcelo. Manifestação *no Centro Homenageia Homossexuais Vítimas de Violência*. O Globo, Rio de Janeiro, 11 de Novembro de 2010, a.LXXXVI, nº 28.220.

FIDALGO, Janaína. Brasil *é Campeão Mundial em Crimes Contra Homossexuais.* http://segredog.com/news/2010/09/brasil-e-campeao-mundial-de-crimes-contra-homossexuais/ acessado em 03.11.2010 às 20:46.

FRY, Peter e MacRae, Edward. *O Que é Homossexualidade*, Ed. Abril Cultural/Brasiliense, São Paulo, 1985.

O ESPAÇO ESCOLAR COMO AMBIENTE DE REFLEXÃO SOBRE QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE

AMANCIO, Morena Juliana

Eixo Temático: Gênero e sexualidade nas práticas escolares.
Palavras-Chaves: Estudos de Gênero, Sexualidade e Adolescência

Introdução:

Discutir sexualidade e identidade de gênero na contemporaneidade ainda é um grande desafio, pois é um assunto muito discutido, mas que ainda existem muitas dúvidas e conflitos. Apesar das lutas do movimento feminista, reforma das leis em favor das mulheres, homossexuais, transexuais, bissexuais, ainda aparece de forma constrangedora e preconceituosa em nossa sociedade. Isso fica mais evidente no ambiente escolar, onde os estereótipos estão fortemente marcados com divisão social entre homens e mulheres.

Objetivo do trabalho realizado:

O presente trabalho realizado para a conclusão do curso de Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, no ano de 2010, foi realizado com alunos do 9º ano da escola Centro Integrado de Cidadania Eduardo Von Zuben, localizado na cidade de Vinhedo – SP. Teve como objetivo geral mostrar como ocorre a participação dos educadores e da própria instituição escolar na construção da identidade dos adolescentes, a partir das questões de gênero e de como os signos e significados são abordados, principalmente das questões referentes ao corpo e a sexualidade que rodeiam o universo dos adolescentes.

O trabalho foi dividido em quatro capítulos. No primeiro capítulo apresenta-se com a definição do conceito de gênero e seu surgimento nas ciências humanas sobre as perspectivas de autores como: Krafft-Ebing (1840), Freud (1856), Havelock Ellis (1859), Malinowski (1884) e Haraway (2004). No segundo capítulo apresenta-se uma análise de como as questões de gênero perpassam o universo escolar; são utilizados principalmente os conceitos de Louro (2007) para as definições de ambiente escolar, marcadores sociais quanto ao gênero masculino e feminino e a importância da instituição escolar no processo de consolidação do conhecimento e da identidade do indivíduo. No terceiro capítulo há o relato da pesquisa de

campo junto aos alunos da instituição. No quarto capítulo conclui-se que é de extrema importância à criação de um espaço de discussão e reflexão sobre as questões de gênero e sexualidade dentro do ambiente escolar.

Percurso Metodológico:

Os métodos utilizados para este trabalho foram: o levantamento bibliográfico, as entrevistas semi-estruturadas com os adolescentes e principalmente a observação participante. Após frequentar aproximadamente seis meses a escola, houve uma aproximação em relação à pesquisa com os próprios alunos em relação a minha presença no campo deles.

Após a coleta das entrevistas, conversas informais com os alunos e a observação participante, chegou-se a conclusão da necessidade da criação de um espaço de discussão mais consistente que não fossem somente a sala de aula ou pátio, pois o assunto predominantemente nas rodas de conversas entre os adolescentes nesses ambientes eram sobretudo sobre as questões relacionadas a sexualidade, corpo, papéis sociais (o que é de homem e o que é de mulher) e consequentemente de gênero.

Proposta da criação de um espaço de discussão:

O foco do quarto e último capítulo foi a elaboração e criação de forma sistemática de um espaço onde houvesse as discussões, reflexões e debates. Os alunos poderiam frequentar de modo a sanar quaisquer dúvidas que aparecessem ao longo do processo de formação dentro do ambiente escolar. Primeiramente foi pensado que este espaço seria frequentado pelos adolescentes no período contrário ao da grade horária dos mesmos, pois seria uma maneira de atrair a atenção dos alunos para que se sentissem a vontade para perguntar sem nenhum constrangimento, pois somente frequentaria quem de fato houvesse alguma dúvida.

Os profissionais que ministrariam esse espaço poderiam ser os próprios professores da unidade escolar ou convidados como: psicólogos, antropólogos, sociólogos e médicos. Pois haveria um debate maior e consequentemente perspectivas diferentes para responder as dúvidas que poderiam surgir dos alunos. O tempo estimado dos encontros seria de cincos horas por semana, sendo distribuída uma hora por dia. A importância desse espaço segundo Rosislato (2007) é que a criação de um espaço sobre a orientação sexual, na escola, consolida-se como um processo de reflexão dos adolescentes e ajuda na construção tanto individual quanto social do aluno. Ainda Rosislato (2007) gênero é uma construção social que delimita padrões de comportamento e representações socialmente compartilhadas de forma que ser

homem ou ser mulher não é sinônimo de pertencer ao sexo masculino ou feminino, pois depende da incorporação dos papéis socialmente construídos e delimitados em cada um e em cada sociedade.

Considerações Finais:

A construção desse espaço é, portanto de extrema importância para ampliar as formas investigativas e apresentar a diversidade que pode ser compreendida pelas questões de gênero e de sexualidade. Mesmo que esse espaço não tenha sido criado neste momento, por falta de incentivo financeiro da prefeitura municipal de Vinhedo, este trabalho teve como objetivo mostrar a importância desse momento de discussão entre os adolescentes, já que este é a fase mais importante da vida para a construção da vida afetivo-sexual segundo Mauss (1974). Além de ser um momento de reflexão para mostrar ao aluno a valorização do outro e de proliferar o respeito à diversidade cultural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonse de. *Tendências atuais da pesquisa na escola*. Cad. CEDES, Dez 1997, vol.18, no.43, p.46-57. ISSN 0101-3262. Disponível em: HTTP://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/

DAUTER, Tania. *Um outro olhar: Entre a antropologia e a educação.* Campinas: n. 43, p. 38-46, 1997.

FORTES, Telma. *O que é de Menino? O que é de Menina? Uma discussão a partir de gênero e sexualidade nas escolas públicas no município de Porto Velho***.** Rondônia – UNIR, 2006.

HARAWAY, Donna. *Gênero para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra***.** Caderno pagu nº 22 Campinas jan./jun. 2004.

HEILBORN, Maria Luiza. SORJ, Bila. *Estudos de Gênero no Brasil*. In O que ler na ciência social. MICELI, Sergio (org.). Editora Sumaré: ANPOCS: Brasília, DF: CAPES, 1999. p. 183-235.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, Sexualidade e Educação. Uma perspectiva pós-estruturalista.* Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

MALINOWSKI, B. *Sexo e repressão, na sociedade selvagem***.** Tradução Francisco M. Guimarães. Petrópolis, vozes, 1973.

MAUSS, Marcel. *As Técnicas corporais***.** In. Sociologia e Antropologia, com uma introdução à obra de Marcel Mauss, de Claude Leví-Strauss. Tradução de Lamberto Puccinelli. São Paulo, EPU, 1974. p. 209-233.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parâmetros Curriculares Nacionais para Secretaria de Educação* Média Tecnológica (Semtec/MEC), 1999.

OLIVEIRA, Maria Rita Duarte de. *Gênero e Escola: Por outras práticas educativas***.** Pará – UFPA.
PEREIRA, Mario Eduardo Costa. *Krafft-Ebing, a Psychopathia Sexualis e a criação da noção médica de sadismo". Rev. latinoam. psicopatol.* fundam., Jun 2009, vol.12, no.2, p.379-386.

ROSISLATO, R. P. da R. *Gênero e cotidiano escolar: dilemas e perspectivas da intervenção escolar na socialização afetivo-sexual dos adolescentes.* Estudos Feministas, Florianópolis, 17(1): 11-30, janeiro- abril/2009.

SEVERIANO, Herivelto Clayton. *As configurações do gênero na subjetividade: um olhar sócio-histórico sobre os papéis sexuais*. Brasília, 2007. p.11-24.

SOUZA, J. M. *O olhar etnográfico da escola perante a diversidade cultural*. In Psi 2.1 Junho de 2000. Disponível em: http://www2.uel.br/ccb/psicologia/revista/textov2n16.htm.

O MOVIMENTO FEMINISTA PELOS OLHOS DA MENINA MAFALDA

ANTAS, Larissa Zanetti- UFF

Eixo Temático: Gênero e sexualidade nas práticas escolares
Palavras- Chaves: Relações de Gênero, feminismo, história em quadrinho

Este pôster apresenta o resultado parcial de uma pesquisa, no qual refletimos sobre a mulher na sociedade e a influência que teve o Movimento Feminista para a mudança desta. Usamos como base de estudo as tirinhas de Quino sobre a menina Mafalda e o seu universo. Feitas nos anos sessenta, uma época de turbulência, marcada por crises na América Latina e pelo aparecimento da segunda onda do Movimento Feminista, Mafalda é uma personagem que representa um símbolo de contestação e liberdade. Sempre questionando os problemas vistos na sociedade da época, a personagem desconstrói as visões conservadores sobre a política, a cultura e o papel social da mulher.

Para embasar nosso trabalho, partimos do referencial teórico de Scott (1995), que irá falar sobre a construção das relações de gênero; além de Borsa e Feil (2008) que falam sobre o papel da mulher no contexto familiar e na inserção no mercado de trabalho.

Uma pincelada na história do Movimento Feminista

O Movimento Feminista se caracteriza pela crítica à desigualdade entre os sexos e entre os gêneros. Por sua vez ele reclama e promove os direitos e interesses das mulheres. O movimento surge então como conseqüência da consciência das mulheres a respeito de seu status subordinado.

A primeira onda feminista ocorreu no início do século XX tendo o sufrágio universal como uma das suas principais características. Nos anos sessenta começou o que chamamos da segunda onda do feminismo. Nesta época uma série de fatores irá contribuir para as várias reivindicações que lutavam pela igualdade de direitos e status entre homens e mulheres, bem como a liberdade sexual.

Betty Friedan, americana, publica "A mística feminina" (1963); a australiana Germaine Greer faz "A mulher eunuco" (1971). Este último foi considerado o manifesto mais realista do Movimento de Libertação da mulher. Este período que se inicia em 1960 é a época do "Advento da pílula anticoncepcional", o que significou a libertação dos comportamentos sexuais, da interrupção voluntária da gravidez. A mulher não estaria presa nem mesmo a naturalização da maternidade, tendo o controle do seu corpo unido à liberdade

de seguir uma carreira. “Nesse sentido, a função reprodutora já não é mais comandada pelo simples acaso biológico, e, sim, pela vontade.”(BORSA E FEIL, 2008, p.5).

Essas e outras reivindicações irão se desdobrar em uma mudança de comportamento que aos poucos irá romper com os paradigmas tradicionais da família. Não será mais a mulher que vive somente para os cuidados da casa ou para satisfazer sexualmente ao marido, mas será aquela que poderá ajudar no sustento da casa, ou ainda, poderá optar se quer ou não construir uma família. “A partir do momento em que as mulheres se mostraram capazes de contribuir para o sustento de suas famílias, não foi mais possível tratá-las apenas como donas-de-casa ou objetos de prazer.”[1]

A criação de Mafalda e o seu contexto

Mafalda foi criada nos anos sessenta por Joaquín Salvador Lavado, conhecido como Quino. Os quadrinhos foram criados entre 1960 e 1974, um período de muita turbulência em vários países, pelo ressurgimento do Movimento Feminista.

Na Argentina, a tirinha surge durante o governo de Arturo Frondizi (1958-1962), que teve seu governo encerrado em março de 1962 devido a um dos seis golpes civil-militares pelos quais o país passou. Além disso, teve golpe de 28 de julho de 1966, que deu início à segunda ditadura mais sangrenta da Argentina.

Através de Mafalda, uma menina e seu universo, Quino mostrava o inconformismo desta sociedade. A personagem se apresenta então como um símbolo de contestação e liberdade. Sempre questionando os problemas vistos na época, como a progressiva mudança de costumes e a introdução da tecnologia no quotidiano.

> Mafalda surge de un conflicto, de una contradicción. A uno, de chico le enseñan una cantidad de ‘cosas que no deben hacerse’ porque ‘están mal’ y ‘hacen daño’. Pero resulta que cuando uno abre los diarios se encuentra con que los adultos perpetran todas esas cosas prohibidas a través de masacres, guerras, etc. Ahí se produce el conflicto: ¿ Por qué los grandes no hacen lo que enseñan? (QUINO, 1987)[2]

Nos vários quadrinhos criados a personagem, junto a seus pais e amigos, desconstrói as visões conservadoras sobre a política, a moral, a cultura. É interessante notar que Mafalda, apesar de apresentar-se inconformada com tudo aquilo que a sociedade vive, ela sempre demonstra fé na próxima geração.

Uma rápida análise das tirinhas da Mafalda

[1] Disponível em:< http://www.renascebrasil.com.br/f_feminismo2.htm>, Acesso em 11/03/2011

[2] Trecho da entrevista de Quino sobre Mafalda, feita por Rodolfo Braceli, em Buenos Aires, abril de 1987.

Como dito antes, Mafalda questiona vários assuntos que estavam em discussão na época de sua criação, como o comunismo, a liberdade, a transição do papel da mulher, a forma como as pessoas se comportavam na sociedade.

A partir da análise dos quadrinhos pode-se observar que Mafalda representar as questões femininas que surgem nos anos sessenta, questionava a obrigação do casamento e da maternidade. Falava em construir uma carreira, ter reconhecimento e um lugar no mercado de trabalho. Acreditava que a mulher não devia ser submissa, mas dona de seus pensamentos e atitudes.

Para confrontar com esse novo perfil de mulher há as personagens de Susanita, sua melhor amiga e de Raquel, mãe da Mafalda, que largou seus estudos para formar uma família, e, por isso, é taxada de *medíocre* pela filha.

Nas tirinhas a menina Mafalda deixa sempre claro o seu sonho de seguir uma carreira e o medo de acabar como sua mãe: dona-de-casa, mostrando exatamente o que essa nova geração desejava.

Mas, é interessante notar que a personagem Susanita, apesar de pertencer a mesma geração não adota os mesmos pensamentos, ela continua presa ao perfil de mulher que vive/existe para construir uma família. Isso traduz o que Borsa e Feil (2008) dizem sobre a maternidade ter sido considerada um fator de valorização e reconhecimento.

> Como foi possível compreender, a maternidade se configurou, ao longo da história, como a única função valorizada socialmente, desde os tempos remotos da humanidade e que se estendeu até meados do século XX, função esta que permitia à mulher ser reconhecida e valorizada. Assim, ser mãe seria pertencer a uma classe especial, ter uma posição aparente de prestígio dentro da sociedade. (BORSA E FEIL, 2008, p.4)

Podemos, assim, concluir que a menina Mafalda representava, também, a luta por um espaço social para a mulher, sendo esta menos submissa e mais livre e que ao analisarmos as histórias da Mafalda situamos as relações de gênero no tempo/espaço, e as permanências e mudanças nas questões contemporâneas.

Bibliografia:

BORSA, J.C. & FEIL, C. F. "O papel da mulher no contexto familiar: uma breve reflexão". Psicologia.com.pt- O portal dos psicólogos. Rio Grande do Sul, 13 de jun. 2008. Disponível em: < http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0419.pdf > Acesso em: 10 jul. 2010.

SCOTT, Joan. "Gênero uma categoria útil para análise histórica". In: SIQUEIRA, T.L. "Joan Scott e o papel da história na construção das regras de gênero". Revista Ártemis, v. 8, PP 110-117, jun 2008.

QUINO, Diez años com Mafalda. -25ª. ed. –Buenos Aires: Ediciones de La Flor, 2009

V Seminário Corpo Gênero e Sexualidade
I Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade
I Encontro Nacional Gênero e Diversidade na Escola - GDE
25 a 27 de agosto de 2011
FURG - Rio Grande - RS

P.S. Beijei: discutindo a sexualidade com alunos de 7ª série

Fabiane Oliveira [1]
Alessandra Kosinski de Oliveira [2]
Rosely Machado [3]

Eixo Temático: Gênero e sexualidade nas práticas escolares

Na Escola Estadual Lilia Neves, localizada na Vila da Quinta, em Rio Grande, em uma turma de 7ª série do Ensino Fundamental, com alunos de, em média, 13 anos de idade, através do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) Língua Portuguesa – FURG, que propicia a atividade conjunta de professores em exercício na rede pública de ensino da educação básica com os estudantes do curso de Letras, trabalhamos o livro P.S. Beijei, de autoria de Adriana Falcão e Mariana Veríssimo, da editora Salamandra, do ano 2004.

Tal livro trata de um momento muito esperado pelos adolescentes: o primeiro beijo. Uma das personagens, Bia, vai passar as férias na casa de sua avó, em outra cidade, e acaba perdendo a festa onde ela e sua amiga Lili esperavam que iria ocorrer o primeiro beijo. Diante disso, elas ficam desesperadas, pois ainda não sabiam como iriam fazer para se falarem durante as férias. Para a sua surpresa, Bia descobre que sua avó comprou um computador e nele acaba encontrando uma maneira de se comunicar com a Lili. Por meio de e-mails e mais e-mails, Bia e Lili se divertem contando suas experiências e todas as situações pelas quais passaram até o momento do tão sonhado e esperado primeiro beijo.

Sabemos que um dos temas transversais que deve perpassar toda a concepção e a estruturação do ensino fundamental e médio no Brasil, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), é a orientação sexual. Tínhamos, então, como objetivo o desenvolvimento da expressão oral e escrita, da leitura e da interpretação sob o tema sexualidade.

São variadas as situações de nosso dia-a-dia em que somos levados a expressar oralmente a nossa opinião. Por vezes, precisamos convencer o outro de que temos razão. Por isso, proporcionar o debate em sala de aula é importante. É um meio de desenvolver a argumentação e conhecer o ponto de vista dos nossos interlocutores, que nos mostram, em muitos casos, ângulos diferentes da questão.

1- Aluna do Curso de Letras da FURG, bolsista do PIBID Língua Portuguesa/ FURG.
2- Graduada em Letras e Pedagogia (FURG), especialista em Língua Portuguesa e Linguística (IES), Mestranda em Educação Ambiental (FURG), professora tutora do PIBID Língua Portuguesa/FURG.

3- Graduada em Letras...

Debatemos, por exemplo, sobre o primeiro beijo e sobre o significado de "ficar", se o "ficante" é um passatempo ou pode ser considerado um "quase namorado". Segundo Tiba (1994, p. 90-91), "Ficam juntos sem assumir qualquer compromisso de que no dia seguinte ainda estarão. (...) A falta de compromisso, componente básico do namoro é a marca do Ficar." Falamos sobre a questão de gênero: o que é "permitido" e o que "proibido" aos meninos e às meninas e sobre a questão da homofobia. Para Tiba (1998, p. 32), "ensinar é um gesto de generosidade, humanidade e humildade". Assim, é importante que a família e a escola esclareçam as dúvidas e as curiosidades, de forma objetiva e clara, de nossas crianças e adolescentes.

Conforme Aquino (1997, p. 95), "acreditamos que tratar com naturalidade a sexualidade não é uma atitude neutra, a natureza humana, no que tange à sexualidade, busca o seu sentido e nisso ela se supera e se ressignifica."

Na teoria de Foucault (1997, p.12), vemos que: "A sexualidade é uma interação social, uma vez que se constitui historicamente a partir de múltiplos discursos sobre sexo; discursos que regulam, que normatizam e instauram saberes que produzem verdades."

Partindo de tudo isso, conseguimos unir, em uma aula de Língua Portuguesa, a importância e os benefícios da leitura, da interpretação, da escrita e da oralidade com um tema de interesse e relevância para o desenvolvimento de nossos adolescentes: a sexualidade.

Referências:

ANTUNES, Irandé. Aula de Português: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. Muito além da Gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

AQUINO, Julio Groppa. Sexualidade na escola: Alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997.

FALCÃO, Adriana & VERÍSSIMO, Mariana. P.S. Beijei. São Paulo: Salamandra, 2004.

FOUCAULT, Michel. História da sexualidade I: A vontade do saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

TIBA, Içami. Ensinar aprendendo: como superar os desafios do relacionamento professor-aluno em tempos de globalização. São Paulo: Gente, 1998

_____. Adolescência: O despertador do sexo. São Paulo: Ed. Cortez, 1994.

PENSANDO EM UMA EDUCAÇÃO PARA A SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE[1]

RIBEIRO, Mariana Lemos

Aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação – Projeto de Educação Continuada PEC da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. PEC-PPGEDU - UFRGS

Eixo Temático: Gênero e sexualidade nas práticas escolares

Palavras- chave: Sexualidade. Formação Docente. Sexualidade na universidade

Este trabalho aborda a relevância da temática da sexualidade na universidade, pensando a formação docente junto aos cursos de Licenciatura da UFRGS. Para isso, foram revistas algumas definições e concepções de sexualidade segundo alguns especialistas, principalmente do sociólogo e reconhecido educador sexual argentino Aller Atucha (1995) e de Guacira Louro (1999). A finalidade foi analisar se há necessidade de abordar o assunto na universidade, através de um estudo qualitativo utilizando como instrumento um questionário aplicado em duas turmas da disciplina Psicologia da Educação: Adolescência I, da UFRGS.

O questionário consistiu em quatro perguntas: "O que é sexualidade para você?", "Você considera importante discutir o tema sexualidade na universidade? Por quê?", "Em alguma disciplina da graduação houve alguma discussão que abordava o tema da sexualidade? Em qual disciplina? Como foi abordado (brevemente, diretamente, indiretamente, etc.)?" e "Você se sente preparado e qualificado para responder as questões sobre sexualidade que os alunos podem fazer?". As respostas dos questionários foram categorizadas a partir das concepções moralista, erótica, biológica, mecanicista, patológica, integral e dialógica conscientizadora, segundo Aller Atucha (1995).

[1] Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do título de licenciada em Letras Língua Espanhola e Literaturas de Língua Espanhola da Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 2010/02. Orientadora: Luciane Magalhães Corte Real

A partir da análise dos questionários, pode-se afirmar que os alunos não se sentem preparados e confiantes para trabalhar a temática da sexualidade em sala de aula e, em vista disso, acreditam que seria muito relevante que as universidades que formam professores abordassem o assunto de maneira mais objetiva e direta.

Portanto a sexualidade, que também se mostra presente no âmbito universitário - e não somente no âmbito escolar -, não pode ser mais silenciada e negada, principalmente por falta de qualificação e de embasamento teórico.

PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO EM SAÚDE NO AMBIENTE ESCOLAR

SANTOS, Elitiele Ortiz dos[1]
ANTUNES, Beatriz[1]
AIRES, Natália Timm[1]
MATOS, Greice Carvalho[1]
WILLRICH, Janaína Quinzen [2]

Eixo Temático: Gênero e sexualidade nas práticas escolares

Palavras- chaves: Educação em saúde, Sexualidade, Saúde pública

Introdução:

A educação em saúde é definida como um conjunto de práticas pedagógicas de caráter participativo e emancipatório, que perpassa vários campos de atuação e tem como objetivo sensibilizar, conscientizar e mobilizar para o enfrentamento de situações individuais e coletivas que interferem na qualidade de vida (BRASIL, 2009). Levy (2000) refere que a educação em saúde busca despertar nas pessoas o senso de responsabilidade, além de capacitar os indivíduos para que possa assumir ou ajudar na melhoria das condições de sua saúde e dos outros.

Na escola, a educação em saúde significa formação de atitudes e valores que levam o escolar ao comportamento inteligente, revertendo em beneficio de sua saúde e da saúde dos outros. Preocupa-se em motivar a criança e o adolescente para aprender, analisar, avaliar as fontes de informações em torná-la capaz de escolher seu comportamento com base no conhecimento (MARCONDES, 1972). Esse processo exige o trabalho, de maneira direta, com os conhecimentos espontâneos dos alunos e com conhecimentos científicos, provocando o desenvolvimento do senso crítico, para que os alunos possam compreender, modificar e intervir em suas próprias vidas (PRADO, CAMPOS, MODOLO, 2008).

Nesse sentido, esse trabalho tem por objetivo relatar sobre oficinas oferecidas pelo projeto Educação em Saúde na comunidade em uma escola Municipal de Ensino Fundamental, situada nas proximidades do Campus Porto da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). O projeto de extensão visa estabelecer um vínculo com a comunidade através de atividades de educação em saúde.

---

[1] Acadêmicas de enfermagem da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)

[2] Enfermeira. Professora Assistente da Faculdade de Enfermagem da UFPEL

Metodologia:

Através do projeto de extensão "Educação em saúde na comunidade" entramos em contato com a direção de uma escola municipal vizinha ao campus porto UFPel , a qual aceitou que o projeto desenvolva atividades de educação em saúde aos alunos.

São realizadas oficinas por estudantes e docentes da faculdade de Enfermagem da UFPel devidamente capacitados para trabalhar educação popular em saúde, sendo que os temas abordados nas oficinas são apontados a partir das necessidades e interesses dos professores e alunos da escola.

Durante o período o laboratório de biologia da escola municipal, foi visitado pelos alunos integrantes do referente projeto, afim de fazer um diagnóstico do laboratório e utilizar os materiais disponíveis para incrementar nas oficinas , como por exemplo, peças anatômicas, banners informativos, entre outros.

As oficinas foram oferecidas a alunos de 5ª a 8ª séries e ocorreram na parte da manhã e tarde para os alunos que estudavam nesses horários. Foram empregados como recurso: palestra com estudantes de enfermagem, dinâmica em grupo e simulação sobre o uso de métodos contraceptivos/preventivos, buscando fornecer informações, além de promover discussão e reflexão sobre aspectos envolvidos na sexualidade.

Além disto, uma vez ao mês são realizados encontros entre estudantes e docentes do projeto, visando discutir a efetividade da ação desenvolvida, expor as dificuldades e imprevistos que surgem no decorrer das práticas educativas.

Resultados e discussão:

Pereira (2003) reconhece a educação em saúde como espaços de produção de práticas e conhecimentos determinantes do desenvolvimento das potencialidades humanas, não limitadas ao campo da saúde, mas ampliadas ao campo social. Nesse sentido optou-se por trabalhar educação em saúde em espaços sociais da comunidade, abordando temas referentes a Sexualidade, Gênero, Gravidez na Adolescência e Doenças Sexualmente Transmissíveis.

Destacou-se a responsabilidade que se assume quando se inicia a vida sexual, enfatizando a necessidade de conhecerem os métodos contraceptivos, de prevenção, doenças sexualmente transmissíveis, as modificações do corpo, bem como e uma reflexão sobre comportamento preventivo em relação de gêneros.

Vale ressaltar que algumas das mais importantes questões de saúde pública são os casos de gravidez não planejada e a crescente incidência de jovens portadores de HIV, fatos estes muitas vezes decorrentes da falta de informação e/ou do não-uso de métodos preventivos (MAHEIRIE, et al 2005).

Foram realizadas seis oficinas para alunos de 5º à 8ª séries, totalizando 20 alunos por palestra, os mesmos mostrara-se atuantes e participativos. Em todos os momentos os alunos foram incentivados a relatar o conhecimento que tinham sobre os assuntos, assim como auxiliar nas dúvidas de outros colegas. Essa metodologia auxiliou-nos conhecer o público alvo, a fim de chegar o mais próximo da realidade local e utilizar métodos de expressões compreensíveis, além de inseri-los na construção do conhecimento, pois é imprescindível conhecer a realidade dos indivíduos com as quais se deseja realizar uma ação educativa bem como suas potencialidades e suscetibilidade avaliadas em um âmbito holístico (SILVA, 2004).

No final do ano foi aplicado um questionário aos alunos referentes à ação desenvolvida. Todos os alunos que compareceram nas oficinas e palestras responderam ao questionário, que envolveu questões relacionadas a satisfação dos temas, preparação dos ministrantes, bem como, sugestões para próximas atividades. Os dados estão sendo avaliados e serão considerados temas de interesse dos alunos, assim como, sugestão dos professores para as próximas atividades desenvolvidas na escola. .

Conclusão:

As modificações corporais ocorridas do início da adolescência até a vida adulta, trazem uma grande demanda de dúvidas e angustias, e por ser a sexualidade um tema complexo muitas vezes as escolas apresentam dificuldades desenvolver tal tema, o que acaba gerando insegurança nos alunos e aumentado seu interesse. Neste sentido, foi perceptível a participação ativa nas palestras, o interesse pelo conhecimento e uma necessidade de evidenciar experiências o que contribui significativamente com a troca de saberes objetivadas pelo projeto.

Deste modo, esperamos que as oficinas desenvolvidas possam contribuir no aumento da qualidade de vida das crianças e adolescentes envolvidos, assim como, proporcionar aos universitários refletirem acerca das questões atuais da sociedade, com base nas suas vivencias e nos seu conhecimentos desenvolvidos durante a graduação.

Referencias:

BRASIL. Ministério da Saúde. **Temática Promoção da Saúde**. IV- Brasília: Organização Pan-Americana de Saúde. 2009.

LEVY, S. **Programa Educação em Saúde**. Outubro 2000.

MARCONDES, Ruth Sandoval. **Educação em saúde na escola**. *Rev. Saúde Pública* [online]. 1972, vol.6, n.1, pp. 89-96. ISSN 0034-8910.

PRADO, W. D. A., CAMPOS, L. M. L., MODOLO, J. R**. Educação em Saúde na escola: o professor como parceiro no processo de formação continuada e de elaboração de recursos didáticos. "III Seminário de extensão universitária do instituto de biociências.** Instituto de Biociências da UNESP – Campus de Botucatu. 2008.

PEREIRA, A. L. F. **As tendências pedagógicas e a prática educativa nas ciências da saúde**. Cad. Saúde Pública. Rio de Janeiro, v. 19, n. 5, 2003.

MAHEIRIE, K, et al. **Oficina sobre sexualidade com adolescentes**: um relato de experiência. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n. 3, p. 537-542, set./dez. 2005.

SILVA, M.O. **Plano educativo**. In: Diabetes mellitus: clínica, diagnóstico, tratamento multidisciplinar. São Paulo: Editora Atheneu, 2004.

PROBLEMATIZANDO A HOMOSSEXUALIDADE NA FAMÍLIA E NA ESCOLA: A VISÃO DE ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR

MIRANDA, Célia Artemisa Gomes Rodrigues
Universidade Federal de Pelotas
GIL, Robledo Lima
Universidade Federal de Rio Grande

Eixo Temático: Gênero e sexualidade nas práticas escolares.

Palavras-chave: Sexualidade. Educação Sexual. Homossexualidade na Escola

A sexualidade faz parte de nossa conduta.
Ela faz parte da liberdade em nosso usufruto deste mundo.
Michel Foucault

Os primeiros passos

Influenciada por aspectos biológicos, psíquicos, culturais e sociais, a sexualidade humana é bem mais complexa do que em qualquer outro animal da natureza. Como lembra Louro (2001, p.11) "a sexualidade é mais que uma questão pessoal, ela é social e política" sendo inerente à vida, se expressando no ser humano do seu nascimento até sua morte. Hoje, não se concebe mais discursos que abordam o tema sexualidade como sendo algo singular, único, limitado e estanque. Fala-se em diversidade sexual: heterossexual, homossexual, bissexual, pansexual, transexual, e nas várias formas do sujeito expressar sua sexualidade, pois não existe apenas um modelo legítimo de orientação sexual. De acordo com Reiss (1997 apud ANDRADE, FORASTIERI e EL-HANI, 2001, p.01), "o ensino adequado da diversidade sexual pode ajudar os estudantes a compreenderem melhores os outros e a tornarem mais claros seus valores e suas atitudes pessoais".

Porém, na escola ainda o que mais se verifica são os cochichos, piadinhas e brincadeiras de mau gosto por parte dos alunos, onde se observa ainda "o quanto as escolas – que, supostamente, devem ser um local para o conhecimento – são, no tocante à sexualidade, um local de ocultamento" (LOURO, 2001, p.30). Para Britzman (1996 apud SILVA e VIEIRA, 2009, p.190), "os constrangimentos institucionais lançados sobre esses sujeitos através da heteronormatividade, fazem com que jovens homossexuais se constituam em grupos isolados na e pela escola."

Em linhas gerais, objetivou-se neste trabalho avaliar como a homossexualidade deveria ser abordada nas escolas a partir da visão de alguns estudantes de ensino superior que, em algum momento de suas vidas, se assumiram homossexuais.

A trajetória metodológica

Os sujeitos de pesquisa foram quatro estudantes da Universidade Federal de Pelotas que se assumiam homossexuais[1]. Os dados foram coletados através de uma entrevista semi-estruturada individualizada, onde se utilizou um diário de bordo, na qual foram feitas anotações sobre as manifestações dos entrevistados. As questões presentes neste instrumento de coleta dos dados foram: (1) *Quando foi (em que época da tua vida) você descobriu que era homossexual?* (2) *Como foi a convivência na sociedade, escola, e em casa?* (3) *O que você acha que é a homossexualidade?* (4) *Que tipos de preconceitos já sofreram?* (5) *O que você acha que deveria ser feito (nas escolas) para evitar tantos preconceitos contra os homossexuais?* (6) *Isso mudou de que jeito a tua vida?* Para este trabalho foram consideradas as questões de número 2 e 5, visto que estas puderam fornecer indícios de como estes estudantes entendem que deveria ser trabalhada a homossexualidade nas escolas.

O que se encontrou em suas falas

Diante da análise dos dados obtidos, pode-se observar que **todos os entrevistados manifestaram sentir medo** de que se percebesse a sua sexualidade ou, em outras palavras, a sua opção sexual, tanto em casa, na escola, ou em outro ambiente social em geral. Segundo Britzman (1996 apud SILVA e VIEIRA, 2009), "preocupados em ocultar sua sexualidade, esses jovens escondem significados, ocultando suas práticas gays e lésbicas" (p.190).

Em cidades pequenas o medo se torna ainda maior, como relatam os estudantes E-A e E-C, pois a sociedade trata dessas questões como tabus e com preconceito. Segundo Foucault (1999), o discurso sobre a repressão permanece, já que é fácil de ser dominado pelo poder social. O problema maior talvez seja quando a **repressão se inicia dentro da própria casa**, pelo **receio de decepcionar a família**, "*ele* [o próprio pai] *pagava os meus estudos, e eu não o queria decepcionar"* (E-B; acréscimo nosso) e também porque muitas vezes a família não sabe lidar com essa situação, se calando, sem se manifestarem. Como manifestam alguns entrevistados: *"Nunca se falou sobre esse assunto, apesar de que todos já sabiam"* (E-A).

[1] Cabe salientar que todos eram do sexo masculino, pois estes eram conhecidos por um dos pesquisadores. Com intuito de manter sigilo sobre suas identidades, estes estudantes foram codificados de E-A a E-D.

"Hoje eu sei que ele sabe" (E-B). *"Nunca me perguntou com medo da resposta*" (E-C). *"Dei todos os indícios em casa, [...] mas meu pai nunca falou nada"* (E-D).

Os pais, sentindo-se despreparados com a situação, acabam negando aos seus filhos o afeto necessário nesse momento transitório e marcado pela dúvida, vergonha e solidão. Se não houver uma **base de confiança sólida entre a família**, esses jovens acabam optando pela retração e enfrentando esta situação de forma solitária, como relata o E-C: *"Eu até ainda não contei para a minha família nem pretendo contar, porque tenho medo!"*.

Em relação ao papel da escola, os estudantes manifestaram que seria importante um trabalho voltado para **discussões sobre preconceito** e como sugere E-A: *"**Despertar a alma crítica das pessoas**, para que elas possam questionar antes de julgar. Antes de tudo, você é um ser humano, e **a escola não pode desassociar a educação e o afeto**, senão, como é que vai despertar essa alma crítica?"*. O estudante E-C mencionou que na escola *"Não dar só palestra sobre AIDS, dengue, droga, mas educar sobre esses a homossexualidade também, para acabar com o preconceito"*. Outro aspecto levantado por E-D recai sobre o papel do professor na escola. Segundo este estudante, *"O professor antes de tudo deveria dar o exemplo e não tratar com diferença"* (E-D), já que os alunos preferem os professores, seguido dos pais como seus orientadores sexuais (SILVA & MARIM, 1998).

E como desfecho

Diante dos fatos apresentados, pode-se concluir que a sexualidade, diferente do que muitos pensam não se trata de uma patologia, tão pouco de uma opção. Apesar disso, o preconceito ainda permanece muito presente no nosso cotidiano, principalmente nas escolas, e até mesmo na própria família. A maior parte desses preconceitos começa devido à falta de informação, geralmente em espaço escolar, onde as instituições de ensino deveriam ter programas de informação sexual na sua plenitude.

Referências

ANDRADE, C. P.; FORASTIERI, V.; EL-HANI, C. N. Como os livros didáticos de ciências e biologia abordam a questão da orientação sexual? **Anais...** Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino de Ciências e III Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino de Ciências. Atibaia, 2001.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade: a vontade de saber**. Vol. I, 13ª. Ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. LOURO, G. L. (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade, Belo Horizonte: Autênctica, 2001, p.07-34.

SILVA, C. R.; MARIM, A. K. **Orientação sexual: percepções dos adolescentes**. In: Seminário de Pesquisa em Educação – Região Sul, Florianópolis, 1998. **Anais...** Florianópolis, SC: ANPEd – Universidade Federal de Santa Catarina, 1998.

SILVA, A. F.; VIEIRA, J. S. Pelo sentido da vista: um olhar gay na escola. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.2, pp.185-200, Jul/Dez 2009.

PROJETO DE APRENDIZAGEM: CORPOS, GÊNEROS E SEXUALIDADES EM UMA ABORDAGEM MULTIDISCIPLINAR

JORGE, Ingrid Wally[1]
MIRANDA, Viviane de Oliveira[2]

Eixo Temático: Gênero e sexualidade nas práticas escolares
Palavras- chave: Reflexão. Diálogo. Relações

A sexualidade é um tema que nos chama a atenção e nos aflige bastante ao considerar a forma como é vista, representada e tratada por diversas instituições como a família, a escola, a religião e a sociedade em geral. Deste modo, com o surgimento desta temática como um tema transversal a ser trabalhado na escola, o foco amplamente dado à mesma foi em relação ao aspecto saúde-doença d@s alun@s, em especial d@s adolescentes, e não como um processo educativo e conscientizador, apresentando mais ênfase no discurso do que na prática.

No contato que temos com professores e com alun@s da EJA (Educação de jovens e adultos), na escola CAIC, sentimos que há uma necessidade emergente de se trabalhar com estas questões em sala de aula. Mas muit@s professor@s simplesmente ignoram que estes são temas primordiais a serem abordados no contexto da sala de aula. Percebemos, após a participação em várias discussões acerca destas temáticas em cursos de formação continuada de professores, na escola, que as dúvidas não emergem apenas de questões biológico-corporais, mas de todo um contexto em que el@s estão inserid@s. Deste modo, o processo de transformação se dá como decorrência do ambiente familiar, da cultura, da visão de mundo de cada adolescente e adulto.

Muit@s professor@s têm buscado instaurar discussões relativas a estas questões nas disciplinas que ministram, mas disso depende bastante a própria linha de pesquisa e interesse d@ professoR@. Aqui a questão do currículo e da interdisciplinaridade é

[1] Licenciada em Ciências Biológicas/Especialista em Ecologia Aquática Costeira - FURG e atualmente professora de Ciências na Escola CAIC / FURG.

[2]Licenciada em Letras Português-Francês pela FURG. Pós Graduada em Leitura e Produção de Textos pela UFPel. Professora de Língua Portuguesa do Município de Rio Grande e São José do Norte.

fundamental para a articulação de trabalho com estas temáticas já evidenciadas, entre todos os professores.

Salienta-se a questão da adequação curricular, pois segundo Tomaz Tadeu da Silva (2007), quando pensamos em currículo, pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está "inesxtricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos" (p. 15).

A orientação sexual, muitas vezes, não é reconhecida e trabalhada nas escolas, mas temos que ter a consciência de que ela faz parte de um processo educativo em que os conhecimentos e as experiências sobre as questões sexuais são transmitidos intencionalmente, priorizando o aspecto científico do corpo. Para Ribeiro (2005b), a escola é um espaço autorizado a falar de sexualidade, estabelecendo, através de seus mecanismos de poder, normas de conduta com relação ao corpo e ao comportamento d@s alun@s.

No que se refere às questões de gênero, é perceptível que muito se tem ainda a estudar já que a sociedade, a família e a escola perpetuam de forma acentuada a distinção histórica entre ser "mulher" e ser "homem". É preciso, então, desconstruir estes conceitos para que possamos construir uma nova forma de conceber a pessoa humana, ou seja, percebendo homens e a mulheres como sujeitos iguais na construção de suas histórias ao longo da vida.

Para tanto, a nossa sociedade e a nossa vida não são fechadas, uma vez que diariamente sofremos transformações, justamente por vivermos em um mundo globalizado e em contato com a diversidade. A partir dessa contextualização acreditamos no desenvolvimento de um projeto de aprendizagem que focaliza estas questões, principalmente: Problematizar as questões de corpos, gêneros e sexualidades no ambiente escolar - Conhecer e discutir as formas possíveis de relacionamento; / - Promover a cidadania dos indivíduos e grupos oriundos da EJA; / - Promover a discussão sobre a relevância da felicidade, alegria (Paulo Freire) e esta na qualidade de vida de qualquer sujeito; - Gravidez na adolescência; / Homofobia; / Relações homoafetivas,; e demais assuntos que surgirão ao longo dos debates.

Este trabalho será desenvolvido a partir do segundo semestre com as turmas de 2º bloco da III e IV etapa da Escola CAIC com alunos da EJA após a continuidade do projeto nestas etapas, semestralmente. Assim, ao optar pela temática de corpos, gêneros e sexualidades, tendo como enfoque o diálogo, percebemos que o ambiente escolar é uma instituição que tem papel de destaque na produção de representações sobre estas temáticas. Deste modo, o que se pretende apontar neste trabalho, não é propriamente a presença ou ausência de conhecimentos sobre estes assuntos, mas problematizá-las em sala de aula. A cada semestre estaremos reavaliando o projeto.

Portanto, para Freire, a constituição dos sujeitos se dá na construção dialógica com o outro e com o mundo, pois afirma: "ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo" (Freire, 1970). Assim, educar-se é conscientizar-se em diálogo com os outros, de uma ação transformadora sobre a realidade social rumo a uma comunidade humana mais justa e igualitária.

Referências bibliográficas:

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
LOURO, G.L. **Gênero, sexualidade e educação -** Uma abordagem pós-estruturalista**.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. Sexualidade: lições da escola**.** In: MEYER, D.(org.). **Saúde e sexualidade na escola.** POA: Mediação, 1998, p.85-96.

RIBEIRO, P. R. C. A sexualidade como um dispositivo histórico de poder. **Anais do II Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade: Problematizando Práticas Educativas e Culturais,** FURG/UFRGS (CD-ROOM, 2005) (a).
Palavras-chave: educação sexual emancipatória, adolescência, diversidade sexual
SILVA, T. T. **Documentos de Identidade; uma introdução às teorias do currículo.** 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

PROJETO DE EXTENSÃO "PAPO SÉRIO" – REALIZAÇÃO DE OFICINAS SOBRE GÊNERO, SEXUALIDADE E HOMOFOBIA COM JOVENS DAS ESCOLAS PÚBLICAS DA GRANDE FLORIANÓPOLIS[1]

GRAUPE, Mareli Eliane[2]
SOUZA, Kathilça Lopes de[3]
AMORIM A,lexandre de Souza[4]
GROSSI, Miriam Pillar[5]

Eixo Temático: Gênero e sexualidade nas práticas escolares

Palavras-chave: oficina, gênero e sexualidade

O Projeto Papo Sério é desenvolvido pelo Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades – NIGS[6] desde o ano de 2007. O objetivo principal deste Projeto de Extensão é problematizar as representações de gênero e sexualidade com jovens alunas e alunos das escolas públicas de Florianópolis, através da realização de oficinas temáticas dentro dos eixos de pesquisas realizadas no NIGS por seus diversos pesquisadores e pesquisadoras de graduação e pós-graduação.

O NIGS realizou, de 2007 a 2009, a pesquisa *Representações de iniciação sexual e homossexualidade em Escolas do Ensino Público de Santa Catarina/SC*, desenvolvida com recursos do Ministério da Saúde/PNDST/AIDS, coordenada por Miriam Grossi, Leandro Oltramari, Felipe Fernandes e Fernanda Cardozo (NIGS/UFSC). Nela foram analisadas

---

[1] Trabalho apresentado no ***V Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade***, eixo temático "**Gênero e sexualidade nas práticas escolares "** coordenado por Cristiani Bereta da Silva, Paula Regina Costa Ribeiro, realizado na Universidade Federal do Rio Grande (FURG)**,** Rio Grande (RS) entre 25 e 27 de agosto de 2011.

[2] Doutora em Educação. Bolsista de Pós-Doutorado Interdisciplinar nas Ciências Humanas REUNI/UFSC com o projeto de Pesquisa sobre As contribuições e implicações da experiência do curso de Formação Gênero e Diversidade na Escola-GDE no Ensino Fundamental e Médio de Santa Catarina, orientado pelas professoras Drª Miriam Pillar Grossi e Drª Luzinete Simões Minella. E-Mail para contato: mareligraupe@hotmail.com.

[3] Acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Bolsista do projeto Papo Sério no Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades. E-mail: *kathii16@hotmail.com*

[4] Acadêmico do curso de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Bolsista do projeto Papo Sério no Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades. E-mail: *alexandreamorim17@hotmail.com*

[5] Coordenadora do Projeto de Extensão Papo Sério. Doutora em Antropologia. Email miriamgrossi@gmail.com

[6] O Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades é coordenado pela Professora Dra. Miriam Pillar Grossi e desenvolve pesquisas relacionadas aos Estudos de Gênero, Sexualidade e de Metodologia de Pesquisa desde 1991. O NIGS é vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS), à linha de gênero do Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas (DICH) e ao Curso de Graduação em Ciências Sociais da UFSC (www.nigs.ufsc.br)

representações de alunas/os e professoras/es sobre os temas da iniciação sexual e homossexualidades em 10 escolas de 5 regiões de Santa Catarina. A realização dessa pesquisa e também, do concurso de Cartazes possibilitou que o NIGS se aproximasse das escolas e pudesse perceber quais são as demandas dos/as alunos/as e professores/as relacionadas às temáticas de Gênero, Sexualidade, Homofobia e outras. A partir dessas demandas, as oficinas são programadas e executadas de forma a atrair e responder as necessidades das escolas. Em quatro anos de existência o projeto "Papo Sério" vem ampliando o seu alcance, tanto no que tange as discussões levadas às escolas quanto ao número de estudantes e professores/as envolvidos/as em suas atividades.

Inicialmente o Projeto Papo Sério previa a realização de oficinas em escolas do entorno da UFSC, no entanto, foram incorporadas gradualmente escolas de bairros distantes. As oficinas são agrupadas em diferentes temas, dentro do campo dos estudos de Gênero e Sexualidade, e contemplam: homossexualidade, homofobia, lesbofobia e transfobia, violências de gênero e outras formas de violências (como prática de bullyng), religiosidades, sexo, gênero e identidades de gênero, relações contemporâneas entre adolescentes (amor, namoro e ficar), e também questões de saúde e prevenção.

Este projeto disponibiliza livros, vídeos, reportagens, recortes de jornais e revistas, jogos didáticos, que são utilizados nas oficinas propiciando um espaço dialógico que permite a todos/as os/as envolvidos/as (estudantes, educadores/as e as próprias equipes do Projeto Papo Sério) aprender através do exercício de ensinar. Também, objetiva-se agregar conhecimentos e atrair os/as estudantes de formas diferentes, a fim de colaborar na desconstrução de estereótipos e valores sociais que justificam e mantêm preconceitos e atitudes discriminatórias no contexto escolar. Essas oficinas são realizadas para turmas do Ensino Fundamental e Ensino Médio, com jovens de 14 a 18 anos.

Podemos destacar como exemplo, a oficina sobre Violências de gênero e outras formas de violência, que é reivindicada com muita frequência pelas escolas. Esta busca identificar a percepção que as/os jovens têm sobre as violências e como elas se manifestam no contexto escolar.

A realização de um projeto de extensão como o "Papo Sério" demonstra a importância do papel social das universidades públicas na sociedade. Também, que é possível ampliar continuamente o alcance do projeto, de suas atividades e da concretização de seus objetivos através da formação de redes e parcerias, tanto internas na UFSC quanto externas, com a Secretária de Educação e escolas. Este projeto possibilita a formação de uma teia fecunda de

relações com as escolas e aprofunda a dinâmica de trabalho proposta a cada oficina. O aprendizado mútuo (entre os oficineiros e os jovens estudantes das escolas) é o ponto vital deste projeto e as escolas são o terreno fértil para isso, pois são o palco cada vez mais comum das violências de gênero e de preconceitos, apesar de ainda ser local de pouca discussão, quando se descortina a possibilidade de diálogo sobre essas temáticas paulatinamente as inquietações vão dando lugar as novas formas de interação entre as diversidades, propiciando um ambiente de mais igualdade de direitos para os diferentes e de aprendizado para todos/as.[7]

Referências Bibliográficas

FERREIRA, Vinicius Kauê; MARIANO, Rayani, SANTOS, Gabriella. *Projeto Papo Sério*: Discussões sobre Gênero, Homofobia e Prevenção com jovens do entorno da Universidade Federal de Santa Catarina. In: XII Reunião Bienal da Red Pop. Campinas, São Paulo. 2011.

GROSSI, Miriam. *Identidade de Gênero e Subjetividade, Antropologia em Primeira Mão*. Florianópolis, PPGAS-UFSC, 1998.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. NÚCLEO DE IDENTIDADE DE GÊNERO E SUBJETIVIDADES. *Projeto de Extensão "Papo Sério".* Discussões sobre Gênero, Homofobia, Prevenção com jovens em torno da Universidade Federal de Santa Catarina. Relatório Anual, 2010.

[7] Dados retirados do pôster apresentado na Nona Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFSC.

PROJETO: GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL, QUE TAL FALARMOS SOBRE[1] ISSO?

HIDALGO, Lilian Cristina da Costa
MONTEIRO, Mariana Kubilius

Eixo Temático: Gênero e sexualidade nas práticas escolares

Através das discussões realizadas durante o curso Tecendo Gênero e Diversidade Sexual nos currículos da Educação Infantil, notamos a importância da abordagem dos temas gênero e diversidade sexual, haja visto que nesse CEMEI ainda não havia nenhum projeto abordando tais temas.

Os pesquisadores Altmann e Martins (2007, p. 133) demonstram que os estudos sobre gênero vêm rejeitando o *determinismo biológico*, o qual consideraria os órgãos sexuais, os hormônios ou os genes como *determinantes de que uma mulher aja de modo feminino, brinque de boneca, dedique-se à maternidade, siga certas carreiras e não outras, seja mais delicada e carinhosa etc*. Nesse sentido, Louro (1997, p. 34) também acrescenta, considerando a existência de *diferentes formas de masculinidade e feminilidade*.

Partindo dessa perspectiva que trata as questões de gênero e sexualidade em uma perspactiva desnaturalizante, como construções sociais, consideramos que o CEMEI seria um espaço importante para problematizar essas questões e concepções que estão postas na sociedade como naturais, possibilitando um olhar menos ingênuo, seja trabalhando com as famílias e a comunidade, com as crianças ou mesmo com seus próprios profissionais (professores, agentes educacionais, especialistas e outros funcionários).

Através desse projeto, tivemos como objetivo problematizar o tema gênero e diversidade sexual, com dois grupos focais: as famílias e os profissionais do CEI.

Realizamos inicialmente encontros de duas horas/aula por semana, intercalando uma semana com as famílias e uma semana com os profissionais do CEI. Contamos também uma

[1] Projeto em desenvolvimento pelas professoras (maio a agosto de 2011) aplicado no CEI "Dep. João Herrmann Neto", na cidade de Campinas/SP.

hora/aula para planejamento e uma hora/aula para atendimento individual aos interessados.

A seguir, apresentamos as propostas de atividades com a sugestão de vídeo ou livro a partir do qual será proposta a discussão e/ou dinâmica:

- Trabalho com as famílias:

Tema: Masculinidades e feminilidades (vídeo "Minha vida de João")

- Planejamento e atendimento individual
- Trabalho com os profissionais do CEI

Tema: Masculinidades e feminilidades (vídeo "Minha vida de João")

- Planejamento e atendimento individual
- Trabalho com as famílias

Tema: Masculinidades e feminilidades (vídeo "Minha vida de Maria")

- Trabalho com os profissionais do CEI

Tema: Masculinidades e feminilidades (vídeo "Minha vida de Maria")

- Planejamento e atendimento individual
- Trabalho com as famílias

Tema: Família e diversidade (vídeo "Era uma vez uma família")

- Planejamento e atendimento individual
- Trabalho com os profissionais do CEI

Família e diversidade (vídeo "Era uma vez uma família")

- Planejamento e atendimento individual
- Trabalho com as famílias

Tema: Sexualidade (livros: Mamãe botou um ovo)

- Planejamento e atendimento individual
- Trabalho com os profissionais do CEI

Tema: Sexualidade (livro: Mamãe botou um ovo)

- Planejamento e atendimento individual
- Trabalho com as famílias

Tema: Sexualidade (livros: Ceci tem pipi e Ceci quer um bebê)

- Planejamento e atendimento individual
- Trabalho com os profissionais do CEI

Tema: Sexualidade (livros: Ceci tem pipi e Ceci quer um bebê)

- Planejamento e atendimento individual
- Trabalho com as famílias

Tema: Diversidade sexual (Filme: Minha vida cor de rosa)

- Planejamento e atendimento individual
- Trabalho com os profissionais do CEI

Tema: Diversidade sexual (Filme: Minha vida cor de rosa)

- Planejamento e atendimento individual
- Avaliação do projeto e encerramento

Pretendemos realizar um registro das discussões, de acordo com a possibilidade: pode ser escrito, ou gravado em áudio ou vídeo, a ser combinado com os participantes a cada encontro.

Gostaríamos de realizar uma avaliação no decorrer do processo, sobre as impressões, a pertinência das discussões, a dinâmica adotada, e ao final também, com uma retomada dos temas abordados.

Referências bibliográficas:

ALTMANN, Helena; MARTINS, Carlos José. Políticas da sexualidade no cotidiano escolar. In: CAMARGO, Ana Maria Faccioli de; MARIGUELA, Márcio (Orgs.). *Cotidiano escolar*: emergência e invenção. Piracicaba: Jacintha Editores, 2007, p. 131-150, 1. ed.
COLE, Babete. Mamãe botou um ovo. São Paulo: Editora Ática, 2000.

LENAIN, Thierry. Ceci tem pipi?. Companhia das Letrinhas, 2004.

LENAIN, Thierry. Ceci quer um bebê. Companhia das Letrinhas, 2004.

Vídeos:

Minha vida de João. www.promundo.org.br
Minha vida de Maria. www.promundo.org.br
Era uma vez uma família. 22 min. www.promundo.org.br

PROMOTORES DA VIDA: DIREITOS SEXUAIS E REPRODUTIVOS DE ADOLESCENTES ALUNOS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE SÃO GONÇALO – RIO DE JANEIRO

FERREIRA, Gabrielle Gomes
Movimento de Mulheres em São Gonçalo
MIRANDA, Camila de Sousa
Movimento de Mulheres em São Gonçalo

Eixo temático: Gênero e Sexualidade nas Práticas Escolares
Palavras- Chaves: Sexualidade, Cotidiano escolar, Direitos sexuais e reprodutivos

Neste pôster apresentamos o relato de experiência vivido em duas escolas do município de São Gonçalo no Rio de Janeiro, o Colégio Estadual Santos Dias e o Instituto de Educação Clélia Nanci. Este trabalho surge em dezembro de 2010, onde desde então o Movimento de Mulheres em São Gonçalo, percebendo a necessidade de desenvolver ações que venham contribuir com os direitos humanos de forma mais ampliada, inclusive o que tange os direitos dos adolescentes, vem desenvolvendo o projeto Promotores da Vida: adolescentes construindo uma sexualidade, saudável, responsável e planejada, por meio da realização de abordagens e de atividades lúdico pedagógicas, como oficinas, rodas de conversa, dinâmicas, filmes.

O objetivo principal é o de possibilitar o acesso dos adolescentes à informação e aos recursos materiais para que desenvolvam uma consciência crítica que os permitam fazer escolhas planejadas e saudáveis no campo dos direitos sexuais e reprodutivos. Assim, nossas atividades se integraram a grade de um professor parceiro representado em cada uma das escolas, formando-se dois núcleos descentralizados, que tem garantido melhor adesão dos adolescentes às atividades reflexivas, sobretudo pela articulação que promovemos com os professores que tratam sobre temas correlatos. Nossas ações também tem incentivado o protagonismo juvenil nos grupos, identificando lideranças potenciais e capacitando para o exercício da cidadania.

A expectativa é que estes adolescentes possam multiplicar as ações em outros espaços do qual façam parte, pois entendemos que o público adolescente por diversas vezes lida com a dualidade da falta de informação ou informação excessiva, porém equivocada, baseadas no senso comum, e que o tema sexualidade traz consigo vários tabus difíceis de serem encarados

pela família, pouco abordados na escola e reprimidos em espaços religiosos. Desta forma, a busca pela informação passa a ser individual, ou simplesmente não priorizada.

Ter a possibilidade de adentrar o espaço escolar com temas referentes aos direitos sexuais e reprodutivos com os adolescentes tem propiciado aos mesmos, a possibilidade de acesso à informações que muitas vezes acreditamos que já conhecem. Temos observado que a utilização do preservativo, a dificuldade de negociação do mesmo e a motivação em usá-lo vai muito além de saber da sua importância, pois o cuidar está intimamente ligado ao gostar, ao zelo, e temos visto em nossas atividades que não é possível cuidar do que não conhecemos, ignoramos ou fomos ensinados a não conhecer. A informação nos dá opção de decidir, escolher, obter um olhar crítico sobre a realidade, possibilitando romper com o que é socialmente reproduzido.

Percebemos também que essa não utilização, dificuldade de negociação e até dificuldades em relação ao corpo, partem muitas vezes de uma relação desigual entre os gêneros, onde as adolescentes meninas não se sentem capazes de tomar suas próprias decisões e acabam cedendo as vontades dos meninos. Estes por sua vez se colocam em um relação desigual de poder, onde são entendidos enquanto dominadores e submetem as meninas a sua maneira de ver e lhe dar com a questão da sexualidade, oprimindo-as em suas escolhas e dificultando o processo de autonomia destas.

Dessa maneira vemos que o debate acerca dos direitos sexuais e reprodutivos no âmbito do da escola é de suma importância, pois são através das práticas cotidianas desses adolescentes dentro deste ambiente, que se percebe o quanto relações desiguais ainda permeiam as ações tanto dos alunos como dos professores.

Essas práticas são carregadas de sentidos, que por muitos vezes preconceituosos, diminuem e interferem o processo de autonomia e protagonismo dos adolescentes, não percebidos enquanto pessoas em desenvolvimento, e portanto não capazes de tomar suas próprias decisões no que tange as suas escolhas em relação ao outro e ao seu próprio corpo.

Neste sentido o projeto Promotores da Vida: adolescentes construindo uma sexualidade, saudável, responsável e planejada, tem contribuído com a problematização de temas importantes, não só no que tange a diretamente a questão da sexualidade, mas também com temáticas relevantes como: relações de gênero, métodos de contracepção, diversidade sexual, DST/HIV-AIDS, exercício da paternidade e maternidade, planejamento familiar, entre outros, possibilitando que preconceitos e discriminações não sejam reproduzidos nas práticas escolares.

Temos observado que tanto os alunos como os professores envolvidos nesta dinâmica

proposta, tem pensado, enxergado e agido de forma a incentivar novas práticas no cotidiano escolar, não mais tutelando e posteriormente culpabilizando os alunos que fogem a "zona de conforto" dessa tutela, pois estes professores incentivam os adolescentes a planejarem maneiras de opinar e interferir em assuntos que são diretamente de seu interesse.

A capacidade de reflexão desses alunos tem os feito caminhar em um sentido positivo, possibilitando uma escola diferenciada, com menos desigualdade, preconceito, discriminação e violência. Sendo assim o projeto não contribui apenas para que os adolescentes possam alcançar a autonomia e ser os protagonistas de suas histórias, mas revela uma outra escola, capaz de perceber o potencial que o aluno tem a oferecer e fazer disso um degrau a mais na construção de um novo cotidiano escolar.

Referências:

ALMEIDA, N. L. T. **"O Serviço Social na Educação: novas perspectivas sócioocupacionais"** In: Simpósio Mineiro de Assistentes Sociais. Belo Horizonte, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina.** Tradução de Maria Helena Kuhner, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

FOUCAULT, **História da Sexualidade – A Vontade de Saber**, Vol. I, RJ: Graal, 1977

LOURO, Guacira Lopes. "Nas redes do conceito de gênero" In: LOPES, M.J. M.; Meyer, D. E.; WALDOW, (org.). **Gênero e Saúde.** 1ª ed. Porto Alegre, RS: Artes Médias, 1996.

_____. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. (org). **Corpo Educado: pedagogias da sexualidade.** 2º sem. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 9-34

Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SCOTT, Joan. "Gênero: categoria útil de análise histórica" In: **Educação e Sociedade, Porto Alegre**, 16(2), jul./dez de 1990.

QUEBRANDO O TABU: SEXUALIDADE E GÊNERO DENTRO DA SALA DE AULA

SOARES, Tamires Xavier[1]
JARDIM, Rejane Barreto (Orientadora)[2]

Eixo Temático: Gênero e sexualidade nas práticas escolares
Palavras- chave: Educação, Sexualidade, Gênero

Introdução:

Este trabalho trata da importância de discutir assuntos relacionados à sexualidade e gênero no âmbito escolar. Quando falamos em assuntos abordados nas escolas, nos vem uma seria de coisas a mente, como guerras, tratados, contas, verbos, fotossíntese, inglês, mas difícilmente virá em nossas lembranças alguma aula na qual foi trabalhado a questão *sexualidade ou gênero*, Isso acontece porque tais assuntos estão cercados de tabu, e até mesmo são assuntos para os quais alguns professores não foram devidamente preparados para a realização de uma abordagem eficiente.

Método:

Essa pesquisa está baseada em experiências que obtive durante minha vida escolar (ensino fundamenta, ensino médio e agora na universidade), juntamente com leituras sobre gênero, sexualidade. Com essas experiências percebi a importância de trabalhar nas escolas assuntos referentes, à sexualidade e gênero. Muitas crianças e adolescentes sofrem pré-conceito na escola, são rejeitados pelos seus familiares por serem "diferentes". As palestras feitas sobre métodos contraceptivos ou sexualidade não são o bastante.

Essa analise que faço a partir das minhas experiências e leituras veio a partir de uma conversa com um colega de graduação, que é homossexual, que falou a seguinte frase: "*Se ser gay fosse escolha eu não seria, pois sofremos com pré-conceitos, caras feias, desigualdade.* (CORDEIRO, Rafael)

[1] Acadêmica do curso de História – ICH, Universidade Federal de Pelotas, tamires_xavier@ymail.com
[2] Doutora da Faculdade de História- ICH, Universidade Federal de Pelotas, rejane.jardim@hotmail.com

Por tanto a partir do vivido em sala de aula e dessas reflexões, que entendo que seria oportuno pensar estratégias que trabalhem as questões referentes à sexualidade e gênero, desde a sala de aula de nível fundamental até o nível superior, pois são temas com os quais convivemos em nosso cotidiano, e até agora muito pouco elaborados dentro do âmbito escolar.

O ensino da história se constitui assim num momento privilegiado para a abordagem dos temas que se ligam à heteronormatividade, excludente e autoritária, buscando oferecer ferramentas que combatam qualquer forma de discriminação, entendo o conhecimento como uma das ferramentas fundamentais nesta tarefa. Nosso método se ampara, portanto, uma espécie de etonografia do Gênero nos espaços escolares e, em especial, no ensino da história.

Desenvolvimento:

"Diferença, distinção, desigualdade... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso." (LOURO, 1997, p.57). As crianças entram na escola e nela constrói seus grupos, suas amizades e ao mesmo tempo suas identidades. Algumas normas escolares por si só já fazem uma separação sexista, de fila dos meninos, e fila das meninas, na educação física tem o time dos meninos e das meninas, alguns professores reforçam idéias como: menino não pode brincar de boneca, não pode gostar de cozinhar, pois são coisas de meninas, meninos gostam de futebol, correr, joga vídeo game, são agitados.

> É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como encimamos e que sentido nossos/as alunos/as dão ao que aprendem. [...] Temos de estar atentos/as, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, racismo e etnocentrismo que ela freqüentemente carrega e institui. (LOURO, 1997, p.64).

São com essas separações sexistas, que ignoram as diferenças e a necessidade de respeito aos alunos que gostam de pessoas do mesmo sexo. Essas pessoas/alunos crescem, e sem nem perceber essas idéias se tornam verdadeiras. "*São, pois, práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamentos e, em especial de desconfianças*." (LOURO, 1997, p.63)

[1] Acadêmica do curso de História – ICH, Universidade Federal de Pelotas, tamires_xavier@ymail.com
[2] Doutora da Faculdade de História- ICH, Universidade Federal de Pelotas, rejane.jardim@hotmail.com

FOUCAULT (1987, p.1953), afirma que essa disciplina fabrica indivíduos: *"A disciplina "fabrica" indivíduos: ela é a técnica especifica de um poder que mota os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício.*

As estratégias disciplinadoras formatam pessoas, sem que elas se dêem por conta do que se passa, caberia ao professor estar atento a estas questões.

Alguns alunos/as custam a aceitar seu gosto pelo mesmo sexo, pois estão acostumados com o modelo e a divisão, que meninos gostam de meninas e meninas gostam de meninos. O ambiente escolar tem que ser muito bem pensado, pois ele de certa forma modela a sociedade para pensar de determinada forma. Em minha experiência como aluna durante o ensino fundamental e médio, nunca tive uma explicação, sobre gênero, que explicasse gênero é diferente de sexo. Segundo BEAUVOIR gênero é uma construção, que ultrapassa o biológico, que se encontra no campo da subjetividade de cada pessoa. *"A gente não nasce mulher, torna-se mulher"*.

Portanto, nós nos tornamos mulher ou homem, para relembrar Simone Beauvoir. Ser do gênero feminino ou masculino faz parte de uma construção, não uma escolha, e essa construção ela é feita no decorrer da vida, estando ai a importância de trabalhar nas escolas noções de gênero e sexualidade, até mesmo para combater pré-conceitos.

Conclusão:

Partindo da concepção de que a escola é um lugar onde alunos passam em torno de quatro horas por dia, lugar onde muitos valores são aprendidos, que atua na criação da identidade do individuo. Se pensarmos que não são todas as famílias que aceitam, o homossexualismo, muitas concepções erradas sobre o assunto são aprendidas em casa, a escola ficaria responsável pela quebra de tabus sobre esse assunto, e também de esclarecer certas visões pré-conceituosas, que os alunos muitas vezes trazem de casa.

Referências Bibliográficas:

LOURO, Guaracira. Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 57-63-64.

[1] Acadêmica do curso de História – ICH, Universidade Federal de Pelotas, tamires_xavier@ymail.com
[2] Doutora da Faculdade de História- ICH, Universidade Federal de Pelotas, rejane.jardim@hotmail.com

FOUCALT, Michel. Vigiar e Punir. 27ª ed. Petrópolis: Vozes, 1987, p. 195. Disponivel em: <http://redesocial.unifreire.org/pedagogia-noturno/arquivos/foucault-vigiar-e-punir.pdf >Acesso dia 10 de junho de 2011.

BAUVOIR, Simone. O segundo sexo: A experiência vivida. São Paulo: Difusão Européia de Livros, 1967, v. 2, p. 09.

[1] Acadêmica do curso de História – ICH, Universidade Federal de Pelotas, tamires_xavier@ymail.com
[2] Doutora da Faculdade de História- ICH, Universidade Federal de Pelotas, reiane.jardim@hotmail.com

RECONHECENDO A REALIDADE ESCOLAR, A RELAÇÃO ENTRE CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE E A FORMAÇÃO DOCENTE/GÊNERO E SEXUALIDADE NAS PRÁTICAS ESCOLARES

SILVA, Camila de Almeida[1]
FONSECA, Felipe Vargas da
SANTOS, Douglas Ferreira dos

Eixo Temático: Gênero e sexualidade nas práticas escolares
Palavras- chave: Sexualidade, Prática escolar, Formação docente

Este trabalho que está em pleno desenvolvimento tem o intuito de investigar a necessidade que professores do ensino público encontram dentro das salas de aula ao se depararem com situações de discriminação relacionadas a gênero, sexualidade e também ao surgimento de mudanças e interações com o corpo das crianças e dos adolescentes.

No contexto que a educação e a escola se encontram defasada e desestruturada e de acordo com informações divulgadas pelo ministério da educação boa parte da evasão escolar é devido a ausência de respeito às diferenças entre os educandos, esta informação se revela como uma marco para a nossa pesquisa. Auxiliar na relação entre professor – aluno e entender essa relação como essencial para o funcionamento saudável da prática escolar.

Através de perguntas como, se elas haviam recebido alguma formação na universidade ou posteriormente que tratasse a diversidade, se haviam presenciado alguma forma de discriminação e se souberam como agir naquela determinada situação. Esses relatos nos apontam para a necessidade de oferecer um suporte na formação do docente, de acompanhar as mudanças que as crianças enfrentam, para que situações de dificuldades como as da discriminação seja abordadas com maior segurança.

Diante destas entrevistas foi possível notar que nela continha em certas parte uma fala homofóbica e um discurso de tolerância a diferença, e que nossa pesquisa tenta mostrar que tolerância não é a ação que deve ser adotada pelos educadores.

A prática docente é repleta de dificuldades e o momento em que os graduandos tem para se preparar para essas atividades é a universidade, e com isso a todos os momentos é necessário que o currículo seja modificado para atender as novas necessidades das escolas, das crianças e da sociedade.

[1] Acadêmicos do curso de história licenciatura, Universidade Federal do Rio Grande.

Referências Bibliográficas

http://www.ufpe.br/agencia/index.php?option=com_content&view=article&id=35077:a&catid=20&Itemid=77

RELAÇOES DE GÊNERO NA CONTEMPORANEIDADE: RELATO DE OFICINAS REFLEXIVAS COM ADOLESCENTES

MONTEIRO, Marilu[1]
SILVA, José Francisco da[2]
ANTUNES, Bruna Meurer[3]

Eixo Temático: Gênero e sexualidade nas práticas escolares

O presente trabalho refere-se a um recorte do projeto intitulado: "O cinema vai a escola/comunidade" que foi realizado por acadêmicos(as) do oitavo semestre do curso de Psicologia da UNIPLAC. Este projeto foi executado como plano de ação psicossocial na disciplina de Estágio Supervisionado em Psicologia Comunitária em um Centro de Referência em Assistência Social (CRAS). Realizou-se assim, um levantamento junto à comunidade de abrangência do CRAS, bem como, com a equipe de profissionais e usuários dessa instituição. O principal objetivo foi realizar oficinas com ênfase nas temáticas gênero e sexualidade através da linguagem cinematográfica, para proporcionar o desenvolvimento de potencialidades em adolescentes de uma comunidade da Serra Catarinense. Logo, a escolha dos instrumentos/material digital para a realização das oficinas se deu de acordo com a faixa etária dos alunos (as). Estas oficinas contaram também, com dramatizações, produções projetivas através do desenho/colagem, discussões de caso, e destaque especial para o uso de filmes com embasamento nas questões de gênero– nas oficinas do projeto: "O cinema vai a escola/comunidade". Destaca-se assim, que participaram 70 alunos(as) do 6º ano do ensino fundamental nessas oficinas. Foram realizados três encontros com esta turma, sendo que no primeiro encontro os estagiários se apresentaram para a mesma, salientando serem estudantes/estagiários de Psicologia, os quais estariam presentes na instituição durante os respectivos semestres (2010/1 e 2), no entanto, trabalhariam junto ao 6º ano durante as próximas três semanas, incluindo o momento atual. Feito isto, foi explanado o objetivo, a temática (explicou-se sucintamente sobre a questão de gênero) e a relevância de seus trabalhos para com eles(as), além de serem destacados os serviços que o CRAS fornece à comunidade. Assim, neste primeiro encontro, discorreu-se e incitou-se uma reflexão acerca das representações sociais que, conforme a literatura consultada (MURARO, 2000; LOURO,

[1] Estudante do 10º semestre de psicologia da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC.
[2] Estudante do 10º semestre de psicologia da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC.
[3] Pesquisadora do grupo Relações de gênero PUCRS- Mestre em Psicologia Social (PUCRS) e professora da UNIPLAC e ICETRAN.

2003), se dão de forma díspar entre os diferentes sexos/gênero, motivando-os(as), também, a uma reflexão acerca da construção histórico-cultural que permeia esse processo. Após esta discussão, observou-se que ambos (meninos e meninas) questionam determinadas cristalizações que, mesmo nos tempos atuais, permanecem naturalizadas e cristalizadas. Nesse contexto, foi realizado a dinâmica '*Papéis femininos e masculinos',* adaptado da dinâmica *Se eu fosse homem/mulher* (SERRÃO e BALEEIRO, 1999), objetivando discutir os papéis de gênero. Para a realização desta dividiu-se sete grupos de 10 alunos(as), sendo que estes eram formados somente de meninos ou de meninas. Para cada grupo foi entregue uma folha A4 e uma caneta para que pudessem escrever sobre os papéis do sexo oposto. Os grupos se reuniram e tiveram 10 minutos para fazer a atividade. Após este tempo o(a) representante de cada grupo fez a leitura das questões apontadas pelo seu grupo. Seguida a leitura os estagiários conduziram reflexões sobre as questões que apareceram. Para o segundo encontro ilustrou-se o documentário *"Só quando eu danço"*, o qual ilustra a história de dois jovens (menino e menina) dançarinos (em especial do jovem do sexo masculino que opta por ser dançarino de balé clássico) moradores de favelas do Rio de Janeiro, que por sua vez rompem diversas barreiras para alcançarem seus objetivos. Sendo que no terceiro e último encontro, como acordado, os grupos apresentaram um teatro, que abordassem as questões discutidas nos encontros anteriores. As questões mais abordadas pelo grupo foram: gênero, corpo, sexualidade e preconceito em relação à desigualdade social (racismo, e trabalho da mulher). Desmistificando assim, funções exercidas apenas por um ou outro gênero. Como resultado destas oficinas sobre sob a ênfase e a problematização de questões ligadas aos papéis de gênero e vivência da sexualidade, percebe-se que estas potencializaram a conscientização sobre as cristalizações sociais concernentes as disparidades entre os gêneros, concomitantemente, observou-se que estas contribuíram para desmantelar valores solidificados acerca das relações sociais de gênero que os circundam. Assim, assevera-se que o projeto visou instrumentalizar os participantes a formação de um olhar crítico sobre as temáticas abordadas junto ao grupo, bem como, a conscientização das diversas possibilidades de se pensar, sentir e agir no mundo. Os recursos tecnológicos possibilitaram uma maior aproximação de suas histórias de vida com a de personagens da dramaturgia, como a exemplo do documentário "Apenas quando eu danço". Além disso, o uso de tal instrumento possibilitou uma maior aproximação dos estagiários interventores junto ao grupo alvo. Durante as discussões observou-se a perpetuação do sistema patriarcal, no qual o homem ocupa um lugar superior em detrimento a mulher, por conseguinte, os(as) adolescentes que participaram desta oficina, puderam problematizar essas relações assim como, a sociedade de

forma geral, apesar deste cenário estar sendo modificado, atribui-se funções/responsabilidades discernentes conforme o sexo da pessoa. Contudo, verificou-se durante os debates que ambos os sexos questionam estas cristalizações, com diferenças ao que tange meninas e meninos. Enquanto eles dizem que não devem ser os únicos responsáveis pela provisão familiar, elas reivindicam pela divisão nas tarefas domésticas, não obstante, a este respeito, eles, com poucas exceções, articulam serem estas responsabilidades femininas. Vale a ressalva, que alguns participantes apontaram para esta construção sociocultural acerca do binário homem/mulher. Evidenciou-se também, que ao mesmo tempo em que as meninas reivindicam por seus direitos, sem perceber, elas determinam o papel masculino na sociedade. São vários os estudiosos que apontam o meio social como um grande influenciador na construção de identidades, os quais ressalvam a relevância de levar em conta o meio social em que os sujeitos estão inseridos, assim como, as suas experiências de vida, haja vista que estes servirão de modelo e de base na edificação de suas identidades psicológicas. Neste viés, destaca-se este trabalho realizado com adolescentes, como engendrador de novas formas de pensar, sentir e se posicionar frente ao mundo/realidade que os circunda. Assim, conclui-se que espaços como este são de suma importância, haja vista, que a temática gênero é uma das disciplinas que aparecem apenas no "currículo oculto" das escolas e instituições de ensino em geral, logo, desmistificar e problematizar junto a crianças e adolescentes questões como: a desigualdade, relações de poder, e o preconceito entre os gêneros, potencializa a esses sujeitos a realização de projetos mais emancipatórios e edificadores. Por derradeiro, destaca-se a relevância da utilização dessas oficinas reflexivas com crianças e adolescentes, haja vista, a aderência que estas proporcionam as atividades propostas.

Referências

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

MURARO, M. R. A mulher no terceiro milênio. São Paulo: Record, 2000.

SERRÃO, Margarida; BALEEIRO, Maria Clarice. **Aprendendo a ser e a conviver**. São Paulo: Fundação Odebrecht, 1999.

RELAÇÕES DE GÊNERO NA ESCOLA: A CARTILHA COMO INSTRUMENTO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

JESUS, Bárbara Mª de - UFRRJ
OLIVEIRA, Carolline F. S. de - UFRRJ
Orientadora: Drª Gisele Mª da Costa-UFRRJ

Eixo Temático: Gênero e sexualidade nas práticas escolares
Palavras- chave: educação, discriminação, recurso didático

Os diálogos sobre as relações de gênero e diversidade na escola estão cada vez mais acentuados, tomando espaços na medida em que novas propostas são apresentadas para a intervenção pedagógica nas manifestações de preconceitos principalmente no ambiente escolar.

Nesse sentido o olhar para esta discussão toma como ponto de partida definições sobre: o que são relações de gênero? Onde podemos encontrar evidências de preconceitos de gênero na escola? O que fazer quando estes preconceitos aparecem? Estas são perguntas geradoras que podem ser utilizadas como orientação para uma proposta de trabalhos diferenciados e formativos na escola, na medida em que propomos a cartilha como um instrumento de intervenção pedagógica e um meio de divulgação para toda a comunidade escolar.

Para SOUZA (2005, p.1) *"é a identidade de gênero que possibilita à criança reconhecer-se como pertencente ao gênero masculino ou feminino, com base nas relações sociais e culturais que se estabelecem a partir do seu nascimento"*. Nesse contexto, a importância dos espaços de socialização é fomentar as questões sobre gêneros, etnias e classes, sendo o papel da escola proporcionar aos seus educandos (as) uma formação cidadã, pautada no respeito às diversidades, levando-os (as) a questionamentos sobre as relações que estabelecemos socialmente.

Segundo CABRAL (2005), a discussão sobre gênero refere-se às relações desiguais de poder entre homens e mulheres que resultam de uma construção social de seus papéis, estabelecendo diferenças sexuais definindo, ainda, sexo como um aspecto biológico que caracteriza especificamente os aparelhos reprodutores feminino e masculino, bem como seu funcionamento e os aspectos sexuais secundários decorrentes dos hormônios.

Compreendemos que, mesmo havendo debates sobre as questões que envolvem gênero nos meios acadêmicos, as características supracitadas ainda reforçam a predominância da diferenciação de gênero especificada pelos seus órgãos genitais por parte da sociedade que conseqüentemente reflete em diversas situações, entre elas, brincadeiras de menina e de menino, em desenhos, livros, linguagens, cores entre outros, atingindo na escola concepções sobre os tipos de relações que são construídas a partir de um processo histórico e cultural.

Com o objetivo de problematizar a temática para toda a escola, o presente trabalho apresenta a cartilha como uma ferramenta desafiadora para o despertar do olhar de todos/as diante das situações rotineiras que passam despercebidas aos olhos nus, mas que apresentam uma série de elementos sexistas como, por exemplo, certos tipos de linguagem, utilizando termos como ALUNOS, O PROFESSOR, BOM DIA À TODOS, fazendo com que as mulheres aprendam a se sentir dentro do gênero masculino. Nossos objetos de análise neste trabalho são as ações do (a) professor/a em relação a múltiplos aspectos que envolvem a questão de gênero e sexualidade na educação.

A pesquisa foi realizada no segundo semestre de 2010, na disciplina Criança na educação Infantil pelas estudantes de graduação em Pedagogia, Bárbara Mª de Jesus e Carolline F.S. de Oliveira com orientação da professora Drª Gisele Maria da Costa da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e teve como objetivo principal elaborar uma cartilha para intervenção no processo educativo com discussão do tema relações de gênero na escola.

Este estudo foi de suma relevância por considerar o tema em questão uma proposta curricular e interdisciplinar que, segundo SANTOS (2008), é uma abordagem complexa em diferentes níveis de realidades e metodologias. Organizamos este trabalho a partir de levantamentos bibliográficos no que se refere a gênero e sexualidade e à definição de cartilha.

Analisamos a cartilha como um veículo de informação para toda a escola, sabendo que este recurso pedagógico surgiu como utensílio para as pessoas aprenderem a ler e escrever em casa, e também consistia em representações com diferentes padrões silábicos correspondentes a fala, exemplo: LÁ-PIS, mesmo que o mais comum seja dizer laps, com apenas uma sílaba, de acordo com a cartilha ler direito é pronunciar sílaba por sílaba corretamente, segundo CAGLIARI (1988).

Atualmente a concepção da cartilha não se restringe ao processo de codificação e decodificação da escrita, mas sim um instrumento que utiliza vários tipos de linguagens

simplificadas e esquematizadas, exemplos: cartilha de vacinação, cartilha de primeiros-socorros, cartilha contra HIV, entre outras. A cartilha, como recurso pedagógico, foi elaborada a partir de situações sobre relações de gênero na escola e foram necessários materiais como cartolina, contact (plástico aderente), figuras de histórias em quadrinhos do Chico Bento e Rosinha de Maurício de Souza.

Nesta perspectiva, buscamos construir um material didático com uma linguagem acessível e com situações cotidianas dentro e fora do ambiente escolar, relação professor/a e aluno/a em vários diálogos sobre a questão e o respeito que se estabelece nas relações tanto na família quanto na escola.

Esta pesquisa é uma proposta que visa dinamizar e orientar o processo de ensino e aprendizagem com a participação da comunidade escolar na discussão de gênero e sexualidade, sendo a cartilha um recurso pensado e refletido criticamente para além do trabalho em sala de aula. A cartilha é um instrumento que pode auxiliar os (as) professores/as em sala de aula, e orientar toda a comunidade escolar, pais, mães, alunos/as, orientadores/as pedagógicos/as, supervisores/as e funcionários/as.

REFERÊNCIAS:

CABRAL, DÍAZ Autores: Francisco *Cabral*, Margarita *Díaz*. Ref: Relações de gênero. *Cadernos afetividade e sexualidade na educação*: um *novo olhar*. Secretaria Municipal, 2005. Disponível em www.adolescencia.org.br/portal_2005/secoes/.../sexo_genero.pdf. Acessado em:10/06/2011.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *A Cartilha e a Leitura*. Série Idéias n.5. São Paulo: FDE, 1988. p.21-26. Disponível em: www.cmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_05_p021-026_e.pdf , acessado em 06/06/11.

SANTOS, SANTOS, SOMMERMAN. Akiko, Ana, Américo. *Conceitos e práticas transdisciplinares na educação*. III Congresso Internacional Transdisciplinaridade e Ecoformação. Brasília, 2008.

SOUZA, Fátima C. *Diferenças de gênero na escola: interiorização do masculino e do feminino*. In: 28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação- ANPED, 2005, Caxambú. 28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação- ANPED, 2005.

REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS

DINIZ, Gabriela Almeida
Graduanda do curso de Ciências Biológicas - FACIP/UFU
SANTOS, Sandro Prado
Docente do curso de Ciências Biológicas – FACIP/UFU

Eixo Temático: Gênero e sexualidade nas práticas escolares
Palavras-Chave: Relações de Gênero; Livro Didático; Ensino de Ciências

A presente pesquisa é um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso em Ciências Biológicas, cujo objetivo foi apresentar e desvelar representações imagéticas de Gênero nos Livros Didáticos (LDs) de Ciências do 8º ano do Ensino Fundamental utilizados em escolas da rede municipal de ensino da cidade de Ituiutaba/MG, que visa apresentar os achados da pesquisa. Entendemos Gênero como uma construção relacional do sexo concebida nas instituições sociais e nestas destacamos a escola como espaços generificados. O procedimento metodológico é de natureza quanti-qualitativa, pois, nos colocamos numa postura de tratar do quantitativo, enriquecendo-o com informações qualitativas. Interessamos analisar e problematizar as representações por meio das imagens produzidas/reproduzidas do feminino e do masculino associadas à quantificação das imagens, ocupação/profissão, personagens e personalidades científicas, bem como, influências no Ensino de Ciências. Nesse estudo, estabelecemos aproximações com os Estudos Culturais, ao filiarmos a tal campo teórico caracterizamos o LD como artefato cultural, isto é, como resultado de processos, de construção cultural, assim, uma invenção, que se fabrica na correlação de múltiplos fatores sociais. Valendo-nos desse campo, buscamos problematizar os LDs de Ciências como produtor de significados, por meio dos quais se legitimam determinadas representações de Gênero. Para desenvolver a pesquisa escolhemos 3 (três) LDs de Ciências que fazem parte do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD, 2011) e são os mais utilizados nas escolas públicas municipais de Ituiutaba/MG. Os LD escolhidos foram **Livro 1** - *Ciências – Nosso Corpo*, de Fernando Gewansdsznadjer (2011), adotado por 34% das escolas; **Livro 2 -** *Ciências – O meio ambiente*, de Carlos Augusto da Costa Barros e Wilson Roberto Paulino(2011), adotado por 27% das escolas; **Livro 3** - *Ciências Naturais - Aprendendo com o cotidiano*, de Eduardo L. do Canto(2009), adotado por 24% das escolas. Escolheu-se analisar esses LDs do 8° Ano do Ensino Fundamental, pois é neste período em que a disciplina de Ciências trabalha de

forma explicita o tema Corpo Humano, e, neste, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais, Temas Transversais (BRASIL, 1998), estão "incluídas as dimensões da aprendizagem e todas as potencialidades do indivíduo para a apropriação das suas vivências" (p. 318), atravessados, inclusive, pelas Relações de Gênero. Ao analisarmos esses LDs constatamos demarcações de espaços diferentes para homens/mulheres, há uma predominância de imagens relacionadas ao masculino em detrimento do feminino: 48% das imagens contêm homens/meninos, 33% das imagens contêm mulheres/meninas e 19% imagens representam os dois Gêneros. A predominância quantitativa, encontrada nas imagens que representam o gênero masculino, em relação ao feminino, esta de acordo com estudos de Bordini; Soares (2008); Martins; Hoffman (2007); Taufer (2009) e Dias (2010). Argumentamos que é necessário conter nos LDs imagens vinculadas aos Gêneros, de forma igualitária, com o intuito de relacionar o material didático com a realidade concreta dos sujeitos envolvidos no processo educacional e, ainda que se ao omitir imagens, nega-se a possibilidade de se discutir a problemática das relações de gênero. Nas ocupações/profissões, as mulheres ocupam o ambiente privado enquanto o homem domina o espaço público. Estes resultados nos mostram uma concepção dicotômica entre os gêneros, marca do pensamento moderno, onde há sempre dois pólos e um é superior e domina o outro (LOURO, 1997). A dominação ou superioridade masculina numa sociedade patriarcal, machista é evidenciada pela subordinação da mulher, ela trabalha no ambiente privado enquanto o homem pode dominar o ambiente externo. Os LDs analisados apresentam destaques para os homens em diversas áreas, sobretudo a Ciência, os resultados mostram que há apenas destaques para personalidades científicas masculinas como Mendel e Gutenberg, já para as mulheres é destacado o cuidado: mães e professoras/cuidadoras. Os dados apontam que as Relações de Gênero presentes nesses LDs podem influenciar no processo do ensino de Ciências, já que ao delimitar o espaço cientifico como masculino criam se uma concepção de Ciência e um estereótipo de cientista na qual as meninas e mulheres são excluídas. Concordamos que muito já se pesquisou acerca dessa temática nos LDs de Ciências e áreas afins, porém homens e mulheres continuam sendo retratadas/os em mundos distintos e dicotômicos, determinando espaços, bem delimitados, como masculinos e femininos. Nesse sentido o Guia/PNLD (2011), afirma que há atitudes adequadas em relação aos Gêneros nos LDs indicados o que contrapõem os dados encontrados nesse trabalho. Os espaços determinados como masculino ou feminino podem influenciar meninas e meninos nas concepções de mundo, pois não trabalham as questões culturais explicitamente, nos temas indicados como o Corpo Humano e, ainda apresentam imagens que mostram e criam uma concepção de mundo dicotômico, não permitindo ao o/a

aluno/a os questionamentos destas concepções, tornando-as verdades inquestionáveis e estabelecendo à errônea ideia de um mundo permanente e inquestionável. A pesquisa analisou as representações imagéticas vinculadas pelos LDs de Ciências, porém ressaltamos que o trabalho do/a professor/a pode e deve (re)significar as concepções veiculadas nesses materiais, bem como questioná-las e refleti-las, tornando-as alvo de debates, fazendo com que os participantes ativos do espaço escolar questionem estes ideais.

REFERÊNCIAS

BARROS, C.; PAULINO, W. **Ciências:** O corpo humano**.** 4 ed. São Paulo: Ática, 2011.

BORDINI, S. C.; SOARES, E. G. Livros didáticos de ciências e a fabricação das identidades de gênero, sexualidade e etnia. In: III Simpósio Internacional e IV Fórum Nacional de Educação – Políticas Públicas, Gestão da educação, Formação e Atuação do Educador. Universidade Luterana do Brasil, Torres, **Anais...** 2008, s/p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Temas Transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Guia de livros didáticos:** PNLD 2011-Ciências. Brasília: MEC/SEF, 2010.

CANTO, E. L. **Ciências Naturais:** Aprendendo com o cotidiano**.** 3. ed. São Paulo: Moderna, 2009.

DIAS, Z. B. Imagens no Livro Didático de Ciência: Discutindo Relações de Gênero. In: II Seminário Nacional Sociologia e Política. **Anais...** Curitiba: 2010.

GEWANDSZNAJDER, F. **Ciências:** Nosso corpo**.** 4. ed. São Paulo: Ática, 2011
LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

MARTINS, E. de F.; HOFFMANN; Z. Os papéis de gênero nos livros didáticos de ciências. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências,** Belo Horizonte, v.9, n.1, p. 90-105, 2007.

TAUFER, I. C. **Representações de Gênero no Livro didático de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2009. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação, Sexualidade e Relações de Gênero) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2009.

SEXUALIDADE NA ESCOLA: UM ESTUDO NO MUNICÍPIO DO RIO GRANDE - RS

LETNIN, Aline Portantiollo[1]
CHIMIESKI, Taina Guerra[2]

Eixo Temático: Gênero e sexualidade nas práticas escolares
Palavras- chave: Sexualidade, comunidade escolar, educadores

Introdução

A sexualidade é um tema relacionado às dimensões afetiva, sexual, comportamental e aos modos de ser e viver do ser humano. Sua compreensão nos permite fugir dos mitos, tabus e repressões sociais. A urgência de trabalhar essa temática com os adolescentes obrigou a escola a reconhecer não somente aos aspectos biológicos, mas principalmente aos aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos e psíquicos da sexualidade. A adolescência é uma fase em que os jovens passam por inúmeras modificações, necessitando compreender as condições sexuais do ser humano, comportamentos modos de ser e viver, sendo a escola o principal viés para está construção de conhecimento.

A maioria dos educadores e educandos disfarçam suas curiosidades e inquietações sobre o assunto. Por manter um silêncio no âmbito da discussão, transcender neste meio é quase que impossível. De acordo com os PCNs (1998), a educação sexual deve ser abordada a partir dos temas transversais, os quais possibilitam uma visão mais ampla e consistente da realidade para o aluno, além de desenvolver um trabalho educativo que possibilite uma participação social dos mesmos. Como tema transversal, permite ao jovem construir sua própria escala de valores. Apesar de estar incluída nesta abordagem, a escola ainda sofre dificuldades para abordar o tema em sala de aula. Como explica Britzman (1996) trata-se de um discurso de "proteção", onde a ignorância circula camuflada na forma de conhecimento. Tanto nas mentes das professoras, quanto na estrutura da escola, há um bloqueio do cuidado e ética na educação. A autora relaciona ainda o tema com contradições e ambiguidades vindas de uma normalização de significados. Além da escola, a família é considerada pelo PCN um alicerce para este tema. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais os pais indiretamente contribuem para educação sexual dos filhos, no tipo de cuidados recomendados, nas

[1] Acadêmica do curso de Ciências Biológicas – Licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande, RS.
[2] Acadêmica do curso de Ciências Biológicas – Licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande, RS.

expressões, gestos e proibições que estabelecem alimentam valores associados à sexualidade que a criança e o adolescente tomam conhecimento. A partir disso questionamos: Quais as concepções, dificuldades para trabalhar o tema, bloqueios criados pelos professores sobre a abordagem transversal da sexualidade na rede de ensino?

Objetivos

Tendo tais concepções em mente desenvolvemos o presente estudo, com o objetivo de analisar as supostas barreiras instituídas pelos educadores (as) da Escola Estadual de Ensino Fundamental Nossa Senhora Medianeira que os impede de abordar a sexualidade em sala de aula. Quais seriam seus medos, anseios ou dificuldades para trabalhar o tema com seus educandos? Trata-se de um estudo descritivo-exploratório com abordagem qualitativa, o qual descreve e analisa as concepções dos educadores sobre a temática abordada sem interferir no trabalho realizado.

Metodologia

O ponto de partida de nossa pesquisa foi o contato com a Direção e com a Coordenadora Pedagógica da Escola Estadual de Ensino Fundamental Nossa Senhora Medianeira. A partir disto, foi realizado um diálogo com os educadores (a) que lecionam do 6° ao 9° ano em todas as disciplinas ofertadas pela referida escola do Ensino Fundamental. Em seguida foram analisados os relatos dos (as) educadores (as), seus anseios, dificuldades e possíveis metodologias de ensino.

Resultados

A sexualidade é um tema que necessita ser abordado em conjunto com a escola e o âmbito familiar. Além de estar presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais, dentre assuntos como ética, educação ambiental, pluralidade cultural e saúde, trata-se de um assunto extremamente importante para a vida de nossos jovens adolescentes. Podemos observar que é competência da escola facilitar não só a construção de conhecimentos sobre o assunto, mas também de imagens, conceitos e valores a respeito da sexualidade como algo inerente imprescindível à vida pessoal de cada jovem adolescente.

A partir do diálogo realizado com os educadores (as) verificou-se que esse tema não está sendo trabalhado na escola. Esta descoberta nos surpreendeu visto que ao conversarmos com a coordenação da escola fomos informadas que a instituição recebe periodicamente palestras de profissionais da educação que discutem tal temática.

Assim partindo da premissa de que os educadores construíram conhecimento sobre o assunto, procuramos descobrir porque não abordam o tema em sala de aula. No entanto, fomos surpreendidas pela espontaneidade e sinceridade dos educadores que apontaram inúmeros motivos para não trabalharem a temática em sala de aula. Um dos motivos apontados com maior frequência foi o fato de não se sentir a vontade em relação ao assunto, além da insegurança. Vejamos alguns relatos:

-"Não gosto de falar sobre isso nem com a minha filha, quanto mais com meus alunos."

-"A gente começa a falar e já começa as risadinhas no fundo da sala".

-"Tenho vergonha de falar sobre sexualidade com meus alunos, pois eles falam cada coisa que me deixa de cabelo em pé".

Através destes relatos podemos perceber que não basta ter conhecimento sobre o assunto, é necessário estar apto para falar sobre o mesmo. Outra questão recorrente nos relatos é que os educadores não percebem à importância de se discutir a sexualidade na comunidade escolar.

-"Mal tenho tempo pra vencer o conteúdo, quanto mais falar sobre sexualidade".

-"Quem tem que trabalhar isso é a professora de ciências".

Podemos perceber a partir dos relatos, que os professores desenvolveram um bloqueio sobre o conhecimento e consequentemente abordagem do tema. Além do medo de dialogar o tema em sala de aula, observamos que há um desinteresse dos professores em se aprofundar sobre o assunto e quebrar o mito, visto que indiretamente ao sentir vergonha nas perguntas dos alunos estão comparando a sexualidade como o ato sexual.

Conclusão

Através do diálogo com os educadores podemos perceber que se torna necessário e urgente que a Escola passe a abordar essa temática em sala de aula, tendo como finalidade a compreensão dos comportamentos e valores pessoais dos adolescentes, contextualizando os mesmo social e culturalmente.

Bibliografia

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais** Brasília, 1998.

BRITZMAN, D. (1996). **O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo**. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, vol.21, n.1, jan/jul.1996.

SEXUALIDADE: PRIMEIRO PASSO PARA O AUTOCONHECIMENTO UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

EZEQUIEL, Geison William[1]
WEISS, Paulo Henrique Exterchoter[2]
BARROS, Francine de[3]
YARED, Yalin Brizola[4]
GESSER, Marivete[5]

Eixo Temático: Gênero e sexualidade nas práticas escolares

Palavras-chave: educação sexual emancipatória, adolescência, diversidade sexual

O presente trabalho relata a experiência de um projeto de extensão desenvolvido em uma escola da rede pública estadual do município de Lages/SC, entre os meses de maio a novembro de 2010, com 213 adolescentes na faixa etária de 13 a 18 anos. Este projeto contou com a participação de uma equipe interdisciplinar formada por professores, acadêmicos e voluntários das áreas de Psicologia, Biomedicina e Biologia e teve como fonte de apoio financeiro o Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior – FUMDES, em parceria com Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC.

Compreende-se que a construção da sexualidade ocorre ao longo da vida do sujeito, como parte integral de cada ser humano, e influencia sua forma de ver, pensar e sentir no mundo, possuindo, portanto, características singulares. Assim, este projeto fundamenta-se em uma concepção histórica e cultural de sexualidade, pois a entende como uma produção do contexto e das relações estabelecidas entre os sujeitos, ou seja, uma produção social, histórica e cultural presente desde o nascimento até a morte. (SANTA CATARINA, 1998; NUNES, 2005).

O processo de intervenção psicossocial baseou-se na Metodologia Participativa Emancipatória de Vitiello (1997), na problematização de Paulo Freire (2000), na perspectiva

[1] Acadêmico do curso de Biomedicina – UNIPLAC, voluntário.
[2] Acadêmico do curso de Biomedicina – UNIPLAC, bolsista.
[3] Psicóloga CRP – 12/09317 – profissional voluntária.
[4] Orientadora dos acadêmicos envolvidos no projeto, Educadora Sexual, Mestre em Educação, atualmente docente do curso de Medicina – UNIPLAC.
[5] Coordenadora do projeto, Doutora em Psicologia (UFSC) e atualmente professora adjunta da Universidade Federal de Santa Catarina.

da Psicologia Sócio-Histórica e nas reflexões de "potência de ação" de Bader Sawaia[6]. Entende-se que, a partir destes processos metodológicos, as intervenções podem ser menos centralizadas na figura do educador, o qual permite o rompimento de uma educação bancária e promove a educação dialógica, onde os estudantes desenvolvem seu poder de crítica e compreensão do mundo, de suas relações com ele, percebendo-o não mais como uma realidade estática, mas sim, como uma realidade em transformação.

Ao total, foram 18 (dezoito) encontros ocorridos semanalmente – de 45 min cada – com 5 (cinco) turmas de 1º anos do Ensino Médio com cerca de 40 alunos por turma. A partir dos eixos norteadores propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (corpo, relações de gênero e prevenção de DST's/Aids) foram desenvolvidos os seguintes temas: diferenças entre sexualidade e sexo, corpo humano, comportamento de risco, métodos contraceptivos e de proteção, DST's/HIV/Aids, diversidade sexual, relações de gênero, gravidez na adolescência e projeto de vida. Estes foram desenvolvidos a partir de *brainstorm*, oficinas, dinâmicas, exposição de vídeos, de métodos contraceptivos e de proteção, trabalhos em grupo, confecção de painéis e debates.

A disponibilidade e o interesse da escola em se implantar um trabalho intencional de educação sexual emancipatório proporcionou a construção de um grande diferencial deste projeto: a criação e fortificação de vínculo entre os membros do grupo de intervenção e os estudantes. Estabelecer vínculos implica em criar relações de sensibilização e de confiança entre os sujeitos, permitindo assim, a existência de um local permanente de discussão e crítica reflexiva para desenvolver a emancipação e autonomia dos sujeitos (MERHY, 2006; FRANCO, 2004).

Portanto, este projeto possibilitou a reflexão e a sensibilização dos sujeitos abrangidos, a partir da (re)significação de mitos, tabus, pré-conceitos à livre orientação sexual e relações de gênero cristalizadas em sociedade. Além disso, também contribuiu para a ampliação do desenvolvimento dos estudantes em todas as dimensões da vida. Os professores da escola relataram que perceberam os alunos como mais responsáveis e menos ansiosos, inclusive constatou-se também, que há um respeito maior entre os adolescentes beneficiados. Desta forma, promoveu-se uma educação com vistas ao desenvolvimento dos estudantes

[6] O conceito de potência-de-ação foi formulado por Sawaia, inspirada em Espinosa. A autora "fundamenta-se no conceito de potência entendido como o direito que cada indivíduo tem de ser, de se afirmar e de se expandir, cujo desenvolvimento é condição para se atingir a liberdade. (...) Potencializar significa atuar, ao mesmo tempo, na configuração da ação, significado e emoção, coletivas e individuais. Ele realça o papel positivo das emoções na educação e na conscientização, que deixa de ser fonte de desordem e passa a ser vista como fator constitutivo do pensar e agir racionais". (ESPINOSA apud SAWAIA 2002, p. 111 e 113).

como cidadãos conscientes e autônomos, tanto moral como intelectualmente, engajados nas transformações sociais e para a vivência de uma sexualidade com mais autonomia e responsabilidade.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: orientação Sexual. Brasília: MEC. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1999.

FRANCO, Túlio Batista; et al. **Acolher Chapecó:** uma experiência de mudança do modelo assistencial, com base no processo de trabalho. São Paulo: Hucitec; Chapecó, SC: Prefeitura Municipal, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 29ª. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2000.

MERHY, Emerson Elias; et al. **Inventando a mudança na saúde.** 3ª ed. São Paulo: Hucitec. 2006.

NUNES, César Aparecido. **Desvendando a sexualidade.** Campinas, SP: Papirus. 7ª Edição, 2005.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta curricular de Santa Catarina:** Educação infantil, ensino fundamental e médio: temas multidisciplinares. – Florianópolis: Cogen, 1998.

SAWAIA, Bader Burihan. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: **As artimanhas da exclusão:** análise psicossocial e ética da desigualdade social. SAWAIA, Bader Burihan. (Org.) Petrópolis: Vozes, 2002. 4ª ed.

VITIELLO, N. **O que é normal em sexualidade.** Revista Brasileira de Sexualidade. V. 7— Nº2. 1996.

SOCIALIZAÇÕES E APRENDIZADOS NO PROJETO PAPO SÉRIO (NIGS – UFSC): O PROJETO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DO ENSINO MÉDIO[1]

WELTER, Tânia[2]
OLIVEIRA, Ângela Maria de[3]
RODRIGUES, Nattany[4]
GROSSI, Miriam Pillar[5]

Eixo Temático: Gênero e sexualidade nas práticas escolares

Palavras- chave: gênero, iniciação cientifica, ensino médio

Este trabalho objetiva apresentar o projeto de Iniciação Científica no Ensino Médio (PIBIC EM - CNPq) vinculado ao Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades (Universidade Federal de Santa Catarina)[6]. Este projeto, inovador no campo da formação de jovens de escolas públicas, visa introduzir estudantes de escolas de Florianópolis em atividades de iniciação cientifica no campo da Antropologia e nos estudos de gênero.

O PIBIC EM surgiu como um sub-projeto do "Projeto Papo Sério – Educação, Gênero e Sexualidades"[7], este desenvolvido pela equipe do NIGS desde 2007, congregando atividades de pesquisa, ensino e extensão[8]. O objetivo principal deste projeto é problematizar as

---

[1] Trabalho apresentado no **V Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade**, eixo temático "Gênero e sexualidade nas práticas escolares", coordenado por Cristiani Bereta da Silva e Paula Regina Costa Ribeiro, realizado na Universidade Federal do Rio Grande (FURG)**,** Rio Grande (RS) entre 25 e 27 de agosto de 2011.

[2] Doutora em Antropologia Social. Atualmente realiza Pós doutorado junto ao Programa de Pós Graduação em Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina com projeto de pesquisa sobre Ensino Religioso, gênero e sexualidade em Santa Catarina (Bolsista PDJ do CNPq), orientado pela Dra Miriam Pillar Grossi. Pesquisadora do Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades, onde realiza-se o Projeto de Iniciação Científica no Ensino Médio (PIBIC).

[3] Acadêmica em Psicologia na Universidade Federal de Santa Catarina. Integrante do Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades e bolsista permanência (PRAE\UFSC) no Projeto Papo Sério.

[4] Acadêmica em Serviço Social na Universidade Federal de Santa Catarina. Integrante do Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades e bolsista permanência (PRAE\UFSC) no Projeto Papo Sério.

[5] Doutora em Antropologia Social, professora Associada do Departamento de Antropologia da Universidade Federal de Santa Catarina e coordenadora do NIGS onde o projeto PIBIC Ensino Médio se realiza.

[6] O Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades desenvolve pesquisas relacionadas aos Estudos de Gênero, Sexualidade e de Metodologia de Pesquisa desde 1991 e envolve pesquisadoras/es, bolsistas de ensino médio, graduação, mestrando, doutorado e pós-doutorado. O núcleo é vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS), à linha de gênero do Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas (DICH) e ao Curso de Graduação em Ciências Sociais da UFSC.

[7] O Projeto Papo Sério conta com os seguintes bolsistas de graduação: Ana Paula Boscatti, Angela Maria de Oliveira, Bruno Cordeiro, Deise Gonçalves, Gabriella Figueredo dos Santos, Giovanna Lícia Triñanes, Kathilça Lopes, Nattany Rodrigues, Raruilquer de Oliveira, Vinicius Kauê Ferreira; doutorado: Simone Ávila, Isadora Vier Machado e Felipe Bruno Martins Fernandes; pós-doutorado: Mareli Graupe. Fernando Pocahy, Tânia Welter e assessoria de Anelise Fróes da Silva.

[8] Este projeto recebe apoio da Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão da UFSC (PRPE), Programa de Extensão Universitária (ProExt), do Ministério da Educação (MEC), e CNPq, por meio do Programa de Bolsas de Iniciação Cientifica para o Ensino Médio.

representações de gênero e sexualidade com estudantes de escolas públicas da Grande Florianópolis, através da realização de oficinas temáticas – numa perspectiva continuada de discussões sobre sexualidades, prevenção de DST/Aids e diversidade, articulando estes temas com a questão fundante da educação no espaço escolar. As temáticas das oficinas visam sensibilizar a comunidade escolar e @s sujeitos pertinentes a ela (professores, técnicos-pedagógicos, estudantes) para as relações de gênero e seus desdobramentos, no ambiente escolar. Envolvendo estudantes e professor@s nos debates sobre sexualidade, diversidade, homofobia, a partir de práticas metodológicas e educacionais baseadas nas trocas de saberes e produção conjunta de conhecimentos, pretende-se estimular a criação de espaços para formação integral de alunos, incluindo temas transversais no cotidiano escolar.

Outro sub-projeto do Papo Sério, que também envolve comunidades escolares, é o Concurso de Cartazes sobre Homofobia, Lesbofobia e Transfobia nas Escolas e integra as atividades do Dia internacional de combate a Homo-Lesbo-Transfobia (17 de maio), que se realiza anualmente desde 2009. Em sua terceira edição, no ano de 2011, participaram do concurso 17 escolas públicas de Santa Catarina, cerca de 378 estudantes do Ensino Fundamental e Médio, que produziram 103 cartazes.

O Projeto PIBIC EM – CNPq\NIGS iniciou em outubro de 2010 envolvendo cinco estudantes de Ensino Médio, vinculados a duas escolas públicas de Florianópolis (EEB Ildefonso Linhares e EEB Jurema Cavallazzi)[9]. Após intenso diálogo com @s educadores da EEB Jurema Cavallazzi, Colégio Simão Hess, Colégio Getúlio Vargas e EEB Altamiro Guimarães, outr@s estudantes foram inseridos no projeto a partir de 2011[10]. O principal objetivo da implementação das bolsas de PIBIC EM junto ao NIGS segue o que preconiza o CNPq: oportunizar a formação de jovens cientistas e pesquisadores de excelência, a partir de Ensino Médio, aproximando estudantes da realidade acadêmica, de espaços de pesquisa e ensino para além da escola, antes de seu ingresso formal na Universidade.

Para atender a estes objetivos, a equipe do NIGS definiu procedimentos metodológicos na formação dest@s adolescentes que previam: a) Formação em procedimentos científicos (normas técnicas de apresentação de trabalho científico, introdução ao uso da Biblioteca Universitária da UFSC, leituras e fichamentos de textos acadêmicos, organização e classificação de jornais e revistas de bancos de dados, transcrição de entrevistas e outros documentos audiovisuais, desenvolvimento de atividades artísticas, etc); b) Atuação em

[9] Trata-se de Bianca do Nascimento, Douglas Barreto Pedro, Tiago Borges Machado, Charles Fernandes Constantino e Wallace Henrique Mendes Ferreira.

[10] Trata-se de Helen dos Santos Pereira, Hestéfany Aparecida da Silveira, Jefferson Hammerschitt Clemente, Márcio Nilson da Silva e Natan Schmitz Kremer.

atividades práticas de discussão e reflexão sobre questões de gênero, sexualidades e violências desenvolvidas pelo NIGS em escolas da Grande Florianópolis em diálogo com outros estudantes de Ensino Médio envolvidos no projeto; c) Participação em seminários, congressos, eventos, defesas de trabalhos de conclusão de curso, apresentações científicas e outras atividades relacionadas aos temas da pesquisa; d) atividades de leituras, produções textuais, análise de filmes, documentários, entrevistas, jogos, músicas, reportagens, em torno das temáticas de gênero e sexualidades. Cada bolsista teve apoio de um\a tutor\a, integrante do NIGS e estudante da graduação.

Posteriormente, como forma de exercício de docência de graduand@s e pós graduand@s do NIGS, abordou-se temáticas centrais ao campo da Antropologia (conceito de cultura, diversidade cultural, etnocentrismo, relativismo, preconceito, discriminação, reciprocidade, rituais de passagem) e ao campo dos estudos de gênero (masculinidades e feminilidades, papéis de gênero, identidades de gênero, sexualidade, amor, conjugalidades, reprodução, prevenção DST/AIDS, violências de gênero, homofóbicas, lesbofóbicas, transfóbicas, bulling escolar, juventude, racismo, etc.). Estas questões foram abordadas em atividades de estudo na UFSC e práticas, na forma de oficinas diversas, participação em eventos científicos, visita a diversos espaços e cursos de graduação da UFSC e UDESC, atuação como monitor em atividades organizadas pelo NIGS, entre outros.

A proposta de iniciação científica no EM pareceu à coordenação e equipe do NIGS uma oportunidade valiosa de formação de jovens oriundos de escolas públicas, fortalecimento da parceria com as escolas e criação dos novos espaços de formação sobre problemáticas em torno do gênero e da sexualidade. Na seleção para bolsistas realizada em outubro de 2010 a equipe do NIGS percebeu o enorme desafio que se colocava – como convencer jovens de escolas públicas de que poderiam se tornar cientistas? Como articular os diferentes agentes das instituições envolvidas no processo (CNPq, PRPE-UFSC, Escolas Estaduais, famílias, equipe do NIGS) em um projeto desconhecido para tod@s?

Desde o início, a cada semana, um novo desafio se colocava para as coordenadoras e membr@s da equipe. Alguns de ordem prática e outros metodológica ou teórica. O processo tem sido intenso e de grande aprendizado para toda a equipe do NIGS, que envolve neste projeto pesquisadores de cinco níveis de formação. Consideramos que a participação neste projeto do NIGS promoveu mudanças significativas em alguns estudantes de iniciação científica do Ensino Médio. Um dos bolsistas PIBIC EM avaliou da seguinte forma sua entrada no NIGS: “Eu comecei a me sentir mais importante, mais valorizado como pessoa. Nunca antes tinha pensado em estudar na universidade, hoje sei que posso”. (X, 15 anos).

6. GÊNERO, SEXUALIDADE E INFÂNCIA

6.1 COMUNICAÇÃO ORAL

AS INFLUÊNCIAS DO GÊNERO NAS INFÂNCIAS CONTEMPORÂNEAS

BOTTON, Andressa (PUCRS)
STREY, Marlene Neves (PUCRS)

Eixo Temático: Gênero, Sexualidade e Infância

Resumo: O presente trabalho é resultado do interesse em problematizar os estereótipos de gênero, bem como os papéis sociais/sexuais baseados em discursos binaristas socialmente construídos que definem que, sempre quando consideramos o sexo físico, há um gênero correspondente, imobilizando certas possibilidades de existência. Utilizando as teorias de gênero feministas, analisamos os discursos presentes em dois livros infantis, objetivando investigar quais deles contribuem para acentuar as desigualdades de gênero e quais oferecem alternativas para empoderar meninas e meninos em suas diferenças, bem como para construir possíveis igualdades de gênero. Percebemos, dessa forma, que os discursos aos quais as crianças estão expostas podem tanto reproduzir a ordem sexista e patriarcal presente em outros dispositivos de informação, como propor uma ruptura nessa determinação sexo-gênero e colaborar para uma maior igualdade de direitos a homens e mulheres, mostrando a necessidade de atenção àquilo que nossas crianças estão expostas.

Palavras-chave: Gênero; Infância; Literatura Infantil

Abstract: This paper is result of the interest in questioning gender's stereotypes and social/sexual roles based on discourses that are socially constructed, that always when we consider physical sex have a corresponding gender, immobilizing certain existences possibilities. Using feminist theories of gender, we analyzed two children's books discourses, to investigate which of them contribute to increase gender inequalities and which offer alternatives to empower girls and boys in their differences, as well to build gender equalities. We observed, therefore, that the discourses to which children are exposed can reproduce sexist and patriarchal order present in other information devices, such as proposing a break in this sex-gender determination, and help for more equal rights to men and women, showing the need for attention to what our children are exposed.

INTRODUÇÃO

É comum percebermos, atualmente, inúmeros casos que denotam desigualdades de gênero nos mais diferentes contextos sociais, causando pensamentos e comportamentos preconceituosos e discriminatórios contra mulheres e, também, contra homens, tendo relação direta com seu sexo-gênero e com o modo como o expressam. E a nós, pesquisadoras dessa

área, interessa aprofundar uma investigação sobre os possíveis geradores e propiciadores dessas desigualdades.

Assim, quando atentamos ao início do processo de gendramento, podemos afirmar que desde antes do(a) bebê nascer, a sociedade já o(a) enlaça em discursos binários e sexistas, prevendo estereótipos de gênero que deverão ser seguidos à risca durante toda sua vida. Isso porque, na contemporaneidade, meninos e meninas e homens e mulheres estão intensamente expostos ao binarismo sexual presente nos diversos contextos sociais: ou se é homem, ou se é mulher, e sempre há um preço a pagar por essa determinação biológica. Essa classificação que o sujeito geralmente recebe ainda na vida intra-uterina influenciará em suas escolhas, opiniões, comportamentos e relacionamentos ao longo dos anos, determinando uma sociedade baseada no que chamamos de heterossexualidade compulsória (ARÁN & PEIXOTO JÚNIOR, 2007; BOTTON, 2011; BUTLER, 2008; PAECHTER, 2009).

Butler (2001) e Louro (2008), nessa perspectiva, nos alertam que esse fenômeno social pode ser considerado um ato de dominação ligado ao corpo. Isso porque, quando interpretamos o sexo como uma determinação sobre o futuro de meninos e meninas, não permitimos as manifestações subjetivas das singularidades e da multiplicidade das diferenças, fazendo com que as pessoas sigam modelos de vivência que, muitas vezes, não correspondem às suas próprias e verdadeiras vontades.

Desse modo, vão se constituindo modelos de masculinidades e feminilidades, modos de ser homem ou ser mulher aprovados socialmente, e que as pessoas, desde crianças, esforçam-se para corresponder e alcançar. E são essas construções histórico-sociais que auxiliam na consolidação de estereótipos de gênero que vemos tão claros e naturalizados atualmente, e que nos acostumam a ver como normal e natural uma mulher ser sentimental, enquanto um homem deve ser insensível, e não demonstrar seus sentimentos e fraquezas.

Nessa perspectiva, alertamos que, embora o aparelho genital tenha uma influência significativa tanto no desenvolvimento quanto na manutenção de características ditas femininas e masculinas em nossa cultura, o sexo físico não pode ser o único aspecto considerado quando falamos da representação de um homem e de uma mulher. Isso porque ela é socialmente construída e não deve significar a confirmação ou a refutação de atuações futuras que serão estabelecidas desde o nascimento, ou antes dele, quando o sexo do bebê é constatado através de exames de ultra-sonografia, por exemplo (ARÁN & PEIXOTO JÚNIOR, 2007; BUTLER, 2001; FEMENIAS, 2003; PAECHTER, 2009; RODRIGUES, 2005).

Entretanto, caso a criança e, depois, quando adulto(a), desejem "escapar" de tais normas determinadas pelo social serão estigmatizados(as), sendo vítimas de preconceito e discriminação, por não se adequarem ao que a sociedade prevê como natural para meninos e meninas, para homens e mulheres. Dessa forma, baseando-se nas teorias gênero feministas, julgamos necessário investigar sobre essa característica já naturalizada na sociedade contemporânea, que desde a descoberta do sexo do bebê impõe estereótipos de gênero e papéis sexuais/sociais baseados em discursos binaristas já instituídos e banalizados.

Esclarecemos, entretanto, que nossa intenção não é a negação à existência dos sexos determinados biologicamente, mas sim às construções histórico-sociais que o entendem como limite às expressões singulares de cada sujeito, e determinam que crianças e adultos comportem-se, vistam-se e expressem-se de acordo com normas sociais específicas, dependentes do seu sexo. Isso porque é através delas que se consolidam os estereótipos de gênero, presentes nos mais diferentes contextos sociais como escola, família, grupo de amigos, mídia, publicidade, entre outros. E, para esse estudo em especial, escolhemos trabalhar com a literatura infantil, um dispositivo de informação que meninos e meninas têm, geralmente, fácil acesso na atualidade, em virtude de suas reconhecidas características pedagógicas e intelectuais, tão valorizadas pelos adultos.

MÉTODO

A fim de investigar esses discursos que, desde cedo, enlaçam nossas crianças, quais deles contribuem para acentuar as desigualdades de gênero e quais oferecem alternativas para empoderar meninas e meninos em suas diferenças, bem como para construir possíveis igualdades de gênero, analisamos dois livros infantis indicados a essa faixa etária.

A escolha deu-se através do levantamento dos livros mais vendidos numa livraria de Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul (Brasil) e, após isso, selecionamos, aleatoriamente, dois para análise: *"Se eu fosse você*", de Richard Hamilton e "*Até as princesas soltam pum"*, de Ilan Brenman e Ionit Zilberman.

Como passo seguinte, realizamos uma análise documental e, para a análise e compreensão dos dados escritos presentes nos livros, utilizamos a técnica da Análise de Discurso (GILL, 2005). Para as imagens – um componente significativamente relevante nos livros infantis – empregamos a Análise Semiótica de Imagens Paradas que, segundo Penn (2002), propõe uma desconstrução do processo que naturaliza as imagens, identificando os elementos implícitos na sua representação.

ANÁLISE E COMPREENSÃO DOS DADOS

O primeiro livro conta a história de Daisy e seu pai em um dia em que invertem seus papéis, quando ele passa a fazer as coisas que ela faz e vice-versa, tudo através da imaginação da menina. Enquanto ela ficaria responsável pelos afazeres domésticos, ele iria apenas brincar e passear no zoológico, justificando o título do livro *"Se eu fosse você"*.

A segunda obra traz a história de Laura, uma menina que interroga seu pai com uma grande dúvida: será que as princesas soltam pum? Ele, ao recorrer a um livro antigo que chama de "o livro secreto das princesas", confirma essa questão da filha. Sim, as famosas personagens dos contos de fada sempre soltaram pum, mas nem por isso deixam de ser lindas princesas.

Ao longo das narrativas, cabe ressaltarmos algumas questões interessantes. Logo na capa, o primeiro livro traz uma imagem oposta ao naturalizado binômio sexo-gênero: um homem com um vestido de bailarina cor-de-rosa. São características presentes na maioria das imagens, mas que, geralmente, não correspondem às tradicionais roupas masculinas, em que os homens não costumam vestir rosa e nem dançar balé usando tutu, uma peça feminina do vestuário de dança. O pai, ao mesmo tempo, não se desfaz de nenhuma de suas características ditas masculinas, como a barba e os pêlos no corpo.

Paechter (2009) nos chama a atenção para a influência das características físicas corporais no modo como se constituem homens e mulheres. Isso porque essas características externas e a maneira como as pessoas podem desfrutar delas são capazes de limitar muitas – ou todas – as vivências que esses sujeitos podem experimentar ao longo de suas vidas. Há um consenso socialmente aprovado daquilo que meninos e meninas, e depois quando adultos, podem fazer e do modo como devem comportar-se, posicionar-se e até pensar, baseados nos seus caracteres sexuais e naquilo que eles representam para a sociedade.

Ao propor uma quebra desses estereótipos vestindo um homem com roupas de bailarina, sem esconder as características que o fazem ser considerado um homem em nossa sociedade, o autor e a ilustradora, então, permitem um espaço para recriação de "novos" arranjos subjetivos, de "novos" pensamentos sobre essa determinação sexo-gênero. Cabe lembrarmos que destacamos 'novos' entre aspas, pois essas transgressões sempre existiram ao longo da história da humanidade, mas somente na contemporaneidade encontram frestas para se expressar, para timidamente aparecer.

Por outro lado, na segunda obra analisada, a personagem principal aparece vestida estereotipadamente como a sociedade determina que se enquadre o feminino. Com roupas estampadas com florzinhas, em tons de rosa e roxo e presilhas no cabelo. Essa menina, ao longo da narrativa, sofre uma desestabilização de suas crenças, provocada por um personagem do sexo masculino, Marcelo, seu colega de escola. Ao ter essa dúvida confirmada pelo pai, outro personagem homem, a menina convence-se de que as princesas não são perfeitas e, então, soltam pum.

Se atentássemos apenas para essa desconstrução da imagem das princesas, poderíamos pensar, num primeiro momento, em um avanço em relação às diferenças e desigualdades de gênero. Entretanto, há uma ressalva: o conselho final escutado por Laura, de seu pai: sim, as princesas soltam pum e não são perfeitas, mas ela deve manter essa informação sob o mais profundo segredo. Além disso, destaca-se que são dois personagens do sexo masculino que trazem idéias contrárias à da protagonista, mostrando que ela estava errada: primeiro, o colega põe em dúvida a afirmação da menina, e, depois, o pai acaba confirmando o que Marcelo falou.

Esse fenômeno, possível até de passar despercebido, pode, então, ser compreendido como o mito de que o homem é, naturalmente, superior à mulher, tanto em termos físicos como, nesse caso, em termos intelectuais, como nos lembram Martins e Hoffmann (2007). Aos meninos e homens, são atribuídas, desde cedo, características de segurança, dominância e inteligência, por exemplo, levando-os a terem posições, comportamentos e reações diferentes das mulheres, que ficam fadadas à submissão e à inferioridade (SPARTI, 1995).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Baseadas nas duas obras analisadas, percebemos que esses livros podem influenciar e orientar na constituição das representações de gênero das crianças que com eles entram em contato. Isso porque mostram modos e percepções sobre o que é ser menino ou menina, homem ou mulher, com base nos padrões sociais já estabelecidos, reproduzidos e ensinados intensamente através das mais diferentes maneiras, pessoas e dispositivos de informação.

É importante lembrar que os discursos desses livros não influenciarão sozinhos na constituição subjetiva das crianças, mas se somarão a todos os outros (família, escola, mídia, etc.) que também trazem parâmetros semelhantes, como podemos ver, por exemplo, em outras pesquisas já realizadas (BOTTON, 2011; BOTTON & STREY, 2010). Isso porque são

produzidos de acordo com muitas das características dominantes do meio social ao qual pertencem, trazendo o gênero como um componente intrínseco.

Dessa forma, este estudo nos possibilitou perceber como os discursos que ensinam desigualdades de gênero são sutis, mas, ao mesmo tempo, incisivos e poderosos, contribuindo para aumentar a submissão das mulheres e fortalecer a ordem patriarcal que vivemos. Entretanto, também há alternativas, como as mostradas na primeira obra analisada, que trabalham essas questões de gênero de modo mais igualitário, colaborando para uma igualdade de direitos a homens e mulheres, mostrando a necessidade de estarmos atentos(as) aos discursos a que expomos nossas crianças.

Será somente mudando a forma de incisão na educação das crianças é que poderemos conseguir mudanças efetivas e duradouras em relação aos preconceitos, discriminação e desvalorização daquilo que não se adéqua às normas sociais. Se continuarmos ensinando desigualdades referentes às questões de gênero, sempre haverá um abismo de diferenças entre os modos de ser menino ou de ser menina, ser homem ou ser mulher, e os problemas e o sofrimento humano configurando-se como o mais natural sintoma social.

Referências:

ARÁN, Márcia; PEIXOTO JUNIOR, Carlos Augusto. Subversões do Desejo: sobre gênero e subjetividade em Judith Butler. **Cadernos Pagu,** Campinas, n.28, p. 129-147, jan/jul. 2007.

BOTTON, Andressa. **"E o prêmio vai para...": os estereótipos de gênero nos livros infantis premiados na última década.** Porto Alegre: PUCRS, 2011. 111 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

_____, Andressa. STREY, Marlene Neves. **As questões de gênero nos livros infantis:** como esse discurso enlaça nossas crianças? Anais do II Congresso Internacional de Leitura e Literatura Infanto Juvenil (II CILLIJ). Porto Alegre: 2010. Disponível em:
< http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/IICILLIJ/9/AndressaBotton-Simposio9.pdf>

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero:** Feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

_____, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo". In: LOURO, Guacira Lopes. (Org). **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 151-172.

FEMENÍAS, Maria. Luisa. **Judith Butler.** Madrid: Ediciones Del Orto, 2003.

GILL, Rosalind. Análise de discurso. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. 3. ed. Petropólis: Ed. Vozes, 2002. p. 244 – 270

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org). **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 7-34.

MARTINS, Eliecília de Fátima; Hoffmann, Zara. Os papéis de gênero nos livros didáticos de ciências. **Revista Pesquisa em Educação em Ciências** – ENSAIO. Belo Horizonte, v. 09, n. 01, p. 106-120; 2007. Disponível em: <http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/ensaio/article/view/124/174>.

PAECHTER, Carrie. **Meninos e meninas:** aprendendo sobre masculinidades e feminilidades. Tradução de Rita Terezinha Schmidt. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PENN, Gemma. Análise semiótica de imagens paradas. . In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. 3. ed. Petropólis: Ed. Vozes, 2002. p. 319 – 342.

RODRIGUES, Paula. **Questões de género na infância:** marcas de identidade. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

SPARTI, Sonia Chebel Mercado. Construindo a identidade masculina e feminina. **Revista de estudos universitários**. v. 21, n. 1. Sorocaba, p. 9-20, jun. 1995.

CONSUMO E EROTIZAÇÃO DAS CRIANÇAS: novas *roupagens escolares* à infância pós-moderna

Doutoranda Dinah Quesada Beck – FACED/UFRGS

Profª. Dra. Jane Felipe de Souza – FACED/UFRGS

EIXO TEMÁTICO:

RESUMO:

A pesquisa que vem sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFRGS, em nível de Doutorado, na Linha de Pesquisa Educação, Sexualidade e Relações de Gênero, vem discutindo as transformações ocorridas em torno dos conceitos de infância e sua educação, tendo como referenciais teóricos os Estudos de Gênero e os Estudos Culturais em Educação. Para tanto, no exercício da docência e no desenrolar da pesquisa, temos percebido as representações do consumo sobre as crianças, em especial sobre as meninas, que circulam pela escola em que a investigação se desenvolve. Como consequência deste processo propagado pelo consumo, mudanças nos padrões de vida moderna são constituídas e passam a ser visualizadas nos corpos femininos infantis, envoltos no que apontamos como o fenômeno da exposição/erotização da infância contemporânea e pós-moderna. Através da análise de determinados artefatos culturais, em especial aqueles que circulam pelo universo escolar infantil, como o uniforme escolar e as remodelações propostas pelas crianças, a pesquisa busca investigar o modo como tais artefatos remetem a um ritual escolar, que é o processo de vestir-se para ir à escola — *prática de revestimento dos corpos*. Do mesmo modo, dando atenção ao modo como as crianças operam tais artefatos em suas experiências cotidianas na escola, falas, depoimentos e observações compõem o corpus de análise do estudo. Desta forma, a preocupação em investigar a representação do consumo no meio escolar e as relações que se estabelecem com a infância, mais especificamente em relação aos uniformes escolares, remodelados pelas representações e pelos significados que se constituem em torno do corpo almejado, estabelece e justifica a relevância deste estudo.

PALAVRAS CHAVE: Infância, consumo e erotização.

ABSTRACT:

The research being conducted in the Graduate Program in Education Faculty of Education at UFRGS in the Ph.D., in the Research Line Education, Sexuality and Gender Relations, has been discussing the changes occurring around the concepts of childhood and their education, taking as theoretical Gender Studies and Cultural Studies in Education. To do so, in the

teaching profession and the conduct of research, we have noticed the representations of consumption on children, especially on girls, moving the school where the research develops. As a result of this process propagated by consumption, changing patterns of modern life are organized and are now viewed in infant female bodies, wrapped in what we point out how the phenomenon of exposure / sexualization of childhood and contemporary postmodern. Through the analysis of certain cultural artifacts, especially those who roam the universe school children, as school uniform and the renovations proposed by the children, the research seeks to investigate how such artifacts, reminiscent of a ritual school, which is the process of dressing to go to school - a practice covering the bodies. Likewise, paying attention to how children operate such devices in their everyday experiences in school, speeches, statements and observations make up the corpus of the study analysis. Thus, the concern to investigate the representation of consumption in middle school and the relationships established with children, specifically in relation to school uniforms, refurbished by the representations and meanings that are sought around the body, establishes and justifies the relevance of this study.
KEYWORDS: Childhood, consumption and eroticism.

Uniforme Escolar: historicizando práticas

> O processo de "fabricação" dos sujeitos é continuado e geralmente muito sutil, quase imperceptível. Antes de tentar percebê-lo pela leitura das leis ou dos decretos que instalam e regulam as instituições ou percebê-lo nos solenes discursos das autoridades (embora todas essas instâncias também façam sentido), nosso olhar deve se voltar especialmente para as práticas cotidianas em que se envolvem todos os sujeitos. São, pois, as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de *desconfiança*. A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como "natural. (LOURO, 2007b, p. 63) [grifos da autora]

Uniformizar. Eis uma das principais tarefas tomadas e aplicadas pela escola sobre o corpo estudantil. Desde sua gênese até os dias atuais, regulá-los e torná-los simétricos, esguios, educados, comportados, adequados, acomodados, disciplinados, prontos para o trabalho, revigorados é entre outros, exemplos dos princípios aplicados ao funcionamento, ao vigor e a eficácia dos corpos. Nesse sutil exercício pedagógico disciplinar, ou ainda, nessa produção de normas aparentemente ingênuas e essencializadas pela escola, alguns mecanismos foram/são tomados como ferramentas de uso.

Para tanto, dentre as inúmeras práticas cotidianas e rotineiras de que nos fala a autora, que adiante, em sua argumentação complementa: "se acentuei as práticas comuns foi por supor que "prestamos pouca atenção" à eficiência da sua normalização cotidiana, continuada, naturalizada" (LOURO, 2007b, p. 84) é que saliento que se encontra, ainda hoje, em muitas instituições educativas, o *revestimento dos corpos estudantis* através e por meio da utilização de usuais uniformes escolares, como importantes para que estejamos atentos a eles.

Se as escolas de hoje, assim como as de antigamente, se encontram povoadas por alunos/as que trajam diferentes uniformes escolares, pode-se compreender que os mesmos, por terem a capacidade de ensinar maneiras de como lidar com o corpo, são aqueles que estabelecem normas aos corpos estudantis. De inúmeras formas, tais artefatos pretendem — por meio de uma padronização que promove diferenças — facilitar o manejo e o reconhecimento de seu público.

Por isso, compreendidos como artefatos culturais que muito dizem sobre o corpo estudantil, os uniformes continuam a existir em nossa sociedade como uma possibilidade no sentido de educá-los e disciplinã-los para determinados fins. Atravessados pelos códigos do vestuário, os uniformes se articulam e se estruturam aos discursos e às representações hoje pautados sobre o corpo.

Segundo Inés Dussel (2000, p. 107), em estudo histórico sobre a implantação dos uniformes escolares para alunos/as e professores/as na Argentina e, traçando um contraponto dessa mesma prática com o que acontecia em escolas norte-americanas, diz que:

> a roupa foi e é um meio poderoso de exercer a regulação das populações e dos corpos. (...) A roupa marca o sujeito tão profundamente como uma incisão cirúrgica, ligando os indivíduos por meio de sistemas de significação que se convertem em signos. [tradução própria]

Essa autora, argumentando que os uniformes escolares representam dispositivos disciplinares que visam à regulação dos corpos no interior da escola, comenta que suas propostas chegam a ser superiores do que a da roupa comum de cada pessoa, justamente por serem mais precisos ao mostrar a aderência dos sujeitos às normas sociais. Em sua análise, os uniformes, associados à difusão do saber científico, servem como uma forma de governar e constituir estratégias de regulação sobre os corpos estudantis.

Em suas palavras:

> A ideia da uniformidade dos corpos na escola, aparentemente surgiu em escolas religiosas da modernidade. (...) Pode-se dizer que estes modos específicos em que se buscou e se busca *regular a aparência e a disposição dos corpos na escola são indicativos das formas de intervenção culturais* e políticas que se estabeleceram como

> parâmetros sociais em cada formação social". (DUSSEL, 2000, p. 127) [grifos meus; tradução própria]

Dussel relata ainda que na Argentina, o motivo da implantação dos uniformes foi a necessidade de homogeneizar, em todos os aspectos possíveis, o que era compreendido por uma educação igual para todos. Entendia-se que o uso do uniforme servia para garantir uma identidade coletiva dos/as estudantes dentro da escola, *apagando* as diferenças sócio-econômicas de cada indivíduo. Ao mesmo tempo, ao uniformizar-se com o guarda-pó branco, se estava assumindo marcas distintivas da instituição adotada, o que causava certo prestígio e motivo de orgulho para estudantes e famílias. A cor do guarda-pó também não foi algo ocorrido por acaso. Acreditava-se que a esta cor estavam agregadas noções de higiene, de limpeza, de decoro e de pudor, características que se desejavam ver inscrito nos corpos estudantis.

No entanto, na Argentina, a tentativa de "eliminar as diferenças" por meio da roupa usada na escola, não foi algo possível de ser executado com sucesso, uma vez que os sapatos, as meias e demais roupas cobertas pelos guarda-pós demarcavam a identidade de cada um e a diferença em relação aos demais. Por isso se pode avaliar que o uso do uniforme escolar, tanto servia para a uniformidade dos sujeitos, quanto para a distinção dos mesmos.

Sandra Corazza (2004, p. 55) problematiza essa intenção das escolas de suavizar as diferenças por meio da utilização dos uniformes. Em sua opinião, esta é mais uma de suas ilusões pedagógicas produzidas pela modernidade. Segundo ela:

> tal ilusão faz com que acreditemos que, por vestir um uniforme, ficamos todos iguais, como se a *maneira* de vesti-lo, a costura, os tecidos, os acabamentos pudessem ser os mesmos (...) como se fosse possível confeccionar um uniforme absolutamente idêntico ao outro". [grifos meus]

Atualmente, no Brasil, essa tentativa de promover a equidade social também se vê marcada pelas práticas de uniformidade através da utilização de uniformes escolares. Em 2010, ano eleitoral, a proposta do Ministério da Educação era a de lançar um programa que facilite a compra de uniformes para alunos/as da rede pública de todo o país. O desejo é ver nesse ano cerca de 50 milhões de estudantes matriculados nos ensinos fundamental e médio usando as vestimentas com logotipos do Governo Federal, do Ministério da Educação e do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação). Esse programa fechará o que vem sendo concebido pelo MEC de "quadrado mágico", ou seja, juntamente com os livros didáticos, com os ônibus escolares e a merenda escolar, a uniformização dos/as alunos/as da

rede pública é vista como a última peça para a formação daquilo que vem se concebendo por educação de qualidade igual para todos[1].

Nessa análise é preciso considerar que essas iniciativas de implantação de uniformes escolares são um tanto quanto úteis e importantes às famílias e às escolas. Primeiramente pela praticidade de se ter estabelecida a roupa escolar para ser usada e, posteriormente, por se demarcar os/as estudantes da instituição, trazendo proteção e segurança aos que na escola circulam.

Retornando a analise de Dussel, nos Estados Unidos, todo um cenário de medo e criminalidade fez com que a implantação dos uniformes fosse capaz de garantir a identificação dos/as estudantes que circulavam pela escola e diferenciá-los/as daqueles jovens criminosos que perambulavam pelas ruas e esquinas das cidades. Diferentemente do que ocorreu na Argentina, nos Estados Unidos não foi a tentativa de oferecer uma educação igual para todos, atenuando as diferenças sociais que circulavam pela escola que fomentou a implantação dos uniformes, mas sim, a segurança dos/as estudantes é que devia ser motivo de zelo por parte da instituição, uma vez que a mesma havia sido eleita pelas famílias.

Consumo e erotização nas novas roupagens da infância escolarizada

Como percebemos, muitas foram as justificativas e as intenções de implantação das práticas de uniformização do vestuário escolar nas instituições de ensino de vários lugares do mundo. Nessas produções, grosso modo, evidencia-se a necessidade de identificação e de diferenciação entre sujeitos, suas culturas e seus padrões econômicos e sociais.

Ao mencionar esses códigos disciplinares dos uniformes escolares sobre os corpos, podemos nos remeter, a outra instituição civil que também preconizou (e ainda preconiza) tais princípios de identificação e diferenciação sobre seu público: a militar. Nessa instituição, tanto o lugar físico quanto o social dos sujeitos se vêem marcados por meio da utilização dos uniformes militares. São eles que tornam visíveis através de suas insígnias, a patente daquele que o usa e, assim, diferentes hierarquias e posições sociais são reconhecidas nesse espaço. Nas fábricas, o uso dos uniformes também serve aos mesmos princípios: além de demarcar nos corpos a marca daquela instituição, também promove a distinção em relação às demais e, ainda, entre os trabalhadores seus cargos e diferentes hierarquias.

[1] Dados obtidos no site www.mec.gov.br em novembro de 2009.

Do mesmo modo vale registrar que até em escolas onde o uso dos uniformes não é obrigatoriamente adotado, traços destes acabam por ser reconhecidos, uma vez que os/as alunos/as buscam estar semelhantemente caracterizados, compondo imagens com as peças e acessórios de seus vestuários para acompanhar os grupos nos quais estão inseridos e, tão logo, a diferenciação em relação aos demais.

> (...) os alunos se parecem cada vez mais uns com os outros, vestem os mesmos modelos de roupas ditados pela moda, alguns da mesma marca, o mesmo tipo de celular estufa o mesmo bolso esquerdo da saia ou da calça. Logos idênticos marcam as preferências pelas mesmas *griffes*, os alunos uniformizam-se de acordo com as regras impostas pela sociedade de consumo, de fora para dentro, de cima para baixo." (Lonza: 2005, p. 227) [grifos do autor]

Essa necessidade de pertencimento — a uniformização como um modo de pertencimento — encontra abrigo no conceito de *comunidade* de Zygmunt Bauman (2003). Segundo esse autor, na contemporaneidade, em que a falta de segurança, a instabilidade e a transitoriedade das práticas sociais marcam e simbolizam nosso tempo, é o sentimento de pertencer, de fazer parte de um grupo, de ser igual, mas ao mesmo tempo diferente, que une pessoas. Nas escolas, pertencer a um grupo pode tanto ser quando os/as estudantes buscam semelhança por meio do uso de roupas e acessórios que reiteram a uniformidade de seus corpos, como também pela rápida descartabilidade de tais artefatos assim que novos surgem ou muitos passam a usá-los.

Enfim, considerando que na contemporaneidade os uniformes continuam a existir e, compreendendo o poder regulador e de pertença dos mesmos sobre o corpo estudantil, algumas análises sobre as novas modalidades de sua implantação me parecem necessárias e convincentes.

É por nós sabido que em tempos passados nossas roupas escolares advinham da lógica estabelecida pelo regime militar, ou seja, o fardamento como norma, igualdade entre os sujeitos e ordem. Representar a escola e nela se ver representado, imprimindo nos corpos, com decoro e pudor, a instituição adotada pela família, assegurando toda essa produção de uma identidade social e coletiva, foi o ideário sustentado pelos uniformes do século XIX e boa parte do século XX.

Portanto, em nosso país, passadas algumas décadas da sua implantação, os uniformes escolares continuam a existir, seguindo, porém, padrões um tanto distintos dos de antigamente. Mais do que carregar um emblema e caracterizar-se na roupa e na instituição, o uniforme passa por uma grande *virada*: não serve para igualar e uniformizar a todos.

Identificar-se e diferenciar-se na e pela roupa, passam a ser sinônimos de uniformização escolar.

Atualmente, a possibilidade dos/as próprios/as alunos/as criarem seus diferentes estilos, ao adquirir as peças que a escola disponibiliza para o uniforme da sua instituição tem se caracterizado como ritual e prática cultural de determinados grupos sociais. Assim, evidencia-se nesse espaço, que pelas mãos das crianças adentra uma série de materiais e artefatos e esses elementos, juntamente com as peças do uniforme escolar, são utilizados para caracterizar a composição de determinadas imagens infantis propostas pelas próprias crianças.

Ao analisar no corpus analítico da pesquisa a composição destas imagens, vemos que as mesmas se rendem, aderem e percorrem ideais em torno dos discursos que configuram o que é um corpo saudável, produtivo e desejado. Os uniformes adotados têm prefigurado nos/as estudantes a utilização de roupas justas e "descoladas" em seus corpos e isso os converte, conforme aponta Edvaldo Couto (2000), em *corpos outdoor*. Sustentados por uma indústria do consumo que fomenta o desenvolvimento de determinadas práticas, esses discursos servem para produzir denominados corpos, denominados estudantes.

Nesse contexto, percebem-se os distintos significados culturais do uniforme em relação aos de antigamente. Além de representar a instituição, os uniformes servem para representar o grupo no qual os/as estudantes pertencem e estão inseridos. E é justamente esse caráter efêmero e transitório dos uniformes que chama a atenção e traz consigo a possibilidade de diferir dos demais por meio da semelhança.

Mariângela Momo (2007, p. 307) ao analisar essas práticas escolares de uniformização do vestuário **escolar** em escolas públicas, marcada pelo que ela intitula de *infância pós-moderna que vai à escola*, remete-nos ao seguinte entendimento:

> Embora possamos interpretar o ocorrido no passado e o que acontece no presente como processos de uniformização "escolar", seus significados são ambivalentes, se aproximam e se distanciam. Se aproximam, no sentido de que ambos são práticas que buscam a identificação; e se distanciam na medida em que os significados que promovem a identificação são distintos. [grifos da autora]

Para essa autora, a escola, mesmo tendo o uniforme da instituição, também tem incorporado inúmeros artefatos que simbolizam ícones da mídia e, desse modo, os uniformes desfilados padronizam e diferenciam os sujeitos. Considera que atualmente incorporam-se às tarefas educativas da escola características e ideais de uniformização em que os corpos não mais servem para desfilar a padronização imposta unicamente pela instituição, mas agora, a

padronização posta em prática é, também, pelo desejo de semelhança (e de diferença) de cada um/a que ali circula.

Infância pós-moderna: indagações necessárias

Para finalizar a argumentação trazida, alguns pontos merecem atenção. Nesse contexto, ou ainda, nessa *virada* de comportamento da escola, parece-me que ser *moderna* proporcionou, à instituição, alguns distintivos sociais: a ela é legada a visibilidade pela *reinvenção* e *ressignificação* de antigas práticas, o reconhecimento social por saber modernizar-se com o passar dos tempos, a funcionalidade e execução de suas práticas. A escola entende e põe em funcionamento seu projeto civilizador. A diferença de antigamente para hoje é que o uso de uniformes se encontra disfarçado nas variações e composições propostas pelos/as estudantes. Conforme aponta Louro (2007b, p. 62): "sob novas formas, a escola continua imprimindo sua "marca distintiva" sobre os sujeitos. Através de múltiplos e discretos mecanismos, escolarizam-se e distinguem-se os corpos e as mentes". [grifos da autora]

Dentro dessa perspectiva de análise traçada, em que a escola opera sob novas formas o seu processo educativo normatizador, é sua marca distintiva, o sutil exercício de diferenciação entre os sujeitos por meio da variação e composição da imagem. Assim, vestir o uniforme *pode ser compreendido* como um modo de diferenciar-se dos demais (o que na verdade parece ser muito mais uma aplicabilidade do discurso "politicamente correto" **da** escola, do que propriamente a possibilidade dos/as alunos/as operarem a livre escolha das peças do seu vestuário para ir à escola).

Ao mesmo tempo, fazer parte dessa *instituição moderna* propicia, aos/as alunos/as, determinado sentimento de pertença, visto que, ao usar as peças do uniforme, se promove e se instala certo dispositivo de identificação e de diferenciação. Aos/as estudantes, fica reservado *o direito* a composição do seu uniforme, uma vez que são chamados/convocados/interpelados por esses dispositivos *modernos* que contemplam o processo de sua escolarização.

Essa diferenciação no vestir o uniforme primeiramente observa-se, pela materialidade/visibilidade que as diversas peças, cores e modelos causam: dificilmente encontra-se, num dia de aula, na instituição aqui pesquisada, alunos e alunas vestidos igualmente[2]. Posteriormente, e em contraponto a essa possibilidade, a diferenciação emerge pelas estratégias lançadas pelas próprias crianças. Já que não há a obrigatoriedade/rigidez da

[2] Trata-se de uma escola privada de classe media alta localizada próxima ao centro de Porto Alegre.

semelhança marcada em seus corpos pela roupa usada diariamente na escola, elas próprias, em alguns momentos, buscam proximidade pela e através da roupa, uma vez que combinam entre seus pares alguns detalhes que reiteram a identidade do grupo ao qual pertencem e, logo, a diferença em relação aos demais[3].

Mesmo levando-se em conta a *multiplicidade* existente nesse espaço, no que diz respeito ao uniforme dos/as alunos/as, seus corpos buscam estar iguais e parecem estar padronizados, mas ao mesmo tempo apresentam-se diferentes e paradoxalmente distintos, não apenas por meio do uniforme e pelas variações que promovem, mas por algo maior, que vai, além disso. As semelhanças e diferenças que são produzidas e passam a existir são alimentadas, inventadas e culturalmente produzidas pelo consumo dos produtos que a escola disponibiliza.

Mesmo tendo o entendimento de que toda essa produção é muito mais da escola do que propriamente dos/as estudantes, ou seja, que mesmo *glamourizada e erotizada* pela possibilidade da variação de peças no exercício da uniformização é o projeto educativo da escola que se vê em pleno vigor e funcionamento, no entanto, afirmar que os corpos estudantis são normatizados por tais regras é algo temeroso.

A escola, mesmo tendo estabelecido tal prática disciplinar e *moderna* em torno da uniformização do vestuário escolar *não controla* a velocidade com que os desejos dos/as estudantes são executados e produzidos. Ou seja: se considerarmos que nessa possibilidade proposta pela escola, de composição de imagens, alguns estudantes podem *subverter* o permitido e o pretendido, o que foge ao controle da escola é justamente o modo como os/as estudantes trajam e operam a funcionalidade desses uniformes. Consumo e erotização mostram-se entremeados neste processo.

Mesmo assim, caberia aqui alguns questionamentos: será que ao possibilitar a criação e a elaboração do uniforme até mesmo o espaço para *subversões* nessas composições já está demarcado? Ou seja: será que as configurações no uniforme escolar já não estão pautadas numa lógica que estabelece o que é a roupa apropriada para os meninos e para as meninas, sobre o que se deve/pode utilizar e criar dentro da escola?

Ao finalizar essa argumentação, cabe ainda perguntar: porque se ocupar com tudo isso? Diante de tantas possibilidades, em que, além de produzidos somos também produtores dessa cultura, ou ainda, se na escola são os/as próprios/as estudantes aqueles/as chamados a

[3] Nesta instituição onde trabalho é comum observarmos as crianças combinando que roupas irão usar no outro dia, tudo isso na tentativa de estarem *semelhantes*, ou então, parecidas, já que o uniforme adotado apresenta peças distintas e dificilmente, sem combinar, as crianças estariam tão próximas na aparência e no visual apresentados.

participar da produção de sua vestimenta compondo a imagem apresentada, será mesmo que os uniformes escolares *normatizam os corpos estudantis?* Não existe certo caráter de positividade, por sua parte, ao operar essas práticas *modernas*?

Vejamos: se é justamente pelo desejo de assemelhar-se aos seus e diferir-se dos demais, que determinados estilos passam a ser adotados no sentido de proporcionar, na e pela visibilidade dos corpos uniformizados, o status de *pertencimento*, será que se encontram igualmente envolvidos, como antigamente, em propostas reguladoras e disciplinares promovidas pela escola?

É preciso continuar a refletir.

REFERÊNCIAS:

BAUMAN, Zygmunt. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CORAZZA, Sandra. *O Paradoxo do Uniforme*. Pátio: Revista Pedagógica, Porto Alegre, nº 28, 2004.

COUTO, Edvaldo. *O homem satélite*. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2000.

DUSSEL, Inés. *Historias de guardapolvos y uniformes: sobre cuerpos, normas e identidades en la escuela*. In.: GVIRTZ, Silvina. (compiladora). Textos para repensar el día a día escolar: sobre cuerpos, vestuarios, espacios, leguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela. Buenos Aires: Santillana, 2000.

FELIPE, Jane. *Afinal, quem é mesmo pedófilo*? Cadernos Pagu, v. 26, 2006.

_____. *Erotização dos corpos infantis*. In.: LOURO, Guacira; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana (orgs). Corpo, Gênero e sexualidade: um debate

LONZA, Fúrio. *História do Uniforme Escolar no Brasil*. Ministério da Cultura: Brasília 2005.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: RJ, Vozes, 2007b.

MOMO. Mariângela. *Mídia e consumo na produção de uma infância pós-moderna que vai à escola*. Porto Alegre: UFRGS, 2007. (Tese de Doutorado).

DOCÊNCIA E GÊNERO: PROFESSORAS E O MAL-ESTAR DOCENTE

DHEIN, Carla Juliana Formulo-PPGE-UFPel
PEREIRA, Juliana Cardoso-PPGE-UFPel

Eixo Temático: Gênero, sexualidade e infância

Resumo:O presente trabalho objetiva investigar professoras de educação infantil da rede municipal de Pelotas que são acometidas pelo mal-estar docente. A investigação leva em conta e busca relacionar o mal-estar docente com as condições de trabalho das professoras e os discursos que as produzem culturalmente e socialmente segundo o seu gênero. Construções estas que cobram das mulheres-professoras várias demandas que são tidas como "naturais" para elas. Essas cobranças acabam atingindo a subjetividade destas professoras que se sentem chamadas e cobradas a cuidar e salvar o futuro de seus alunos. Essas cobranças, juntamente com tarefas domésticas, familiares, cobranças por formação continuada, péssimas condições de trabalho, salários baixos acabam desmotivando as professoras que não vêem mais sentido no seu trabalho, qualquer esforço parece inútil diante de tantos obstáculos. Essa desmotivação e desmoralização das docentes diz respeito ao mal-estar docente que causa desconforto nestes profissionais de forma geral, podendo resultar em problemas graves de saúde, tanto físicos quanto mentais. O professorado vem perdendo cada vez mais o controle e a autonomia de seu trabalho, respondendo às políticas educacionais instauradas por reformas, principalmente desde a década de 90. O trabalho docente tem sido intensificado, seja por uma cultura avaliativa que circunscreve práticas e subjetividades docentes, seja por discursos que apelam pelo engajamento e responsabilização dos/das docentes pelos resultados do ensino. As professoras são a grande maioria nas escolas, mais ainda, nos níveis mais elementares de ensino. São essas professoras as mais acometidas pelo mal-estar docente, segundo várias pesquisas. As mulheres-professoras de educação infantil estão culturalmente ligadas ao cuidado e à proteção das crianças pequenas, pois, "já nasceram" vocacionadas para tal. Fazem-se necessário, diante desses fatos, mais estudos que desmistifiquem a naturalização da mulher-professora-mãe e que denunciem as péssimas condições de trabalho e de saúde por que essas mulheres passam para "salvar" seus alunos e a educação.

Palavras-chave: trabalho docente, mal-estar docente e gênero.

Abstract: This study aims to investigate preschool female teachers from municipal schools of Pelotas city, who are affected by teacher disease. The research takes into account and seeks to relate the disease with the teaching working conditions of teachers and the discourses produced culturally and socially according to their gender. These ideas charge women schoolteachers various demands that are seen as "natural" for them. These charges eventually reach the subjectivity of those teachers who feel called and charged to care for and save the future of their students. These charges, along with household chores, family charges for continuing Education, poor working conditions, low wages and end up discouraging the teachers who cannot see meaning in their work, any effort seems useless face to many obstacles. This demotivation and demoralization of teachers has its consequence in the disease that causes discomfort in these teaching professionals in general, and can result in serious health problems, both physical and mental. The teacher has increasingly lost control and autonomy of their work responding to the Educational policies introduced by the reforms, especially since the 90's. Teaching has been enhanced either through an evaluative culture that circumscribes practices and subjectivities teachers, either by speeches calling for engagement and accountability for the results of teacher Education. The teachers are the majority in the schools even more at the lower levels of Education. These teachers are the most affected by the teacher disease, according to several polls. Women-kindergarten teachers are culturally linked to the care and protection of young children, because they are "already born" for such a

vocation. To make it necessary, in the view of these facts, more studies that demystifies the naturalization of wife-teacher-mother, and they denounce the poor working conditions and health of these women go to "save " their students and Education.

Keywords: teaching, teacher disease and gender.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho objetiva investigar professoras de educação infantil da rede municipal de Pelotas que são acometidas pelo mal-estar docente. A investigação leva em conta e busca relacionar o mal-estar docente com as condições de trabalho das professoras e os discursos que as produzem culturalmente e socialmente segundo o seu gênero.

O trabalho docente vem enfrentando várias mudanças de cunho organizacional, curricular e organizacional acarretando mudanças no trabalho de professores e professoras, e também, acarretando mudanças na identidade destes trabalhadores que têm experimentado uma menor autonomia e a avaliação de seu trabalho circunscrevendo a prática docente. Essas mudanças têm contribuído para o grande número de docentes que tira licenças de saúde a cada dia, afastando-se de seu trabalho. O mal-estar docente afeta o professorado que se desmotiva a cada dia com sua realidade de trabalho que envolve pouca estrutura, baixos salários, pouca motivação entre outros.

A educação, e ainda mais a educação de crianças pequenas, é uma profissão predominantemente feminina, e a idéia cristã de vocação, que ainda persiste na sociedade, faz com que muitas mulheres sintam-se na missão de cuidar e educar as crianças, pois é um dom natural delas. As mudanças no trabalho dessas professoras, juntamente com discursos que as tornam responsáveis pelo futuro das crianças são fatores que colaboram para o adoecimento do professorado.

Trabalho docente: transformações e intensificação

Nas últimas décadas o sistema educacional vem enfrentando várias mudanças estruturais, organizacionais e curriculares. Essas mudanças propostas pelas atuais políticas públicas de educação de cunho neoliberal têm intensificado o trabalho de professoras e professores e fabricado identidades docentes. Estes processos trazem mudanças para o trabalho dos professores e professoras à medida que estes, paulatinamente, estão perdendo o controle pedagógico e a autonomia de seu trabalho, além de sofrerem com o aumento da intensificação do trabalho (HYPOLITO et al., 2009).

As reformas educacionais da década de 1990 têm causado diversas mudanças no trabalho docente, utilizando-se de novos mecanismos de regulamentação e gestão do

professorado. O "governo da alma" (ROSE, 1996) e da subjetividade de professoras e professores tornou-se indispensável para a implantação das novas políticas educacionais. Professores/as precisam sentir-se chamadas a salvar a educação, assim como precisam sentir-se culpados/as e atingidos/as por um "pânico moral" se acontecer algum fracasso.

Segundo Hypolito *et al*. (2009) as políticas educativas e curriculares estão baseadas na qualidade, nas competências e nos resultados. Alguns exemplos desta lógica podem ser percebidos através dos exames nacionais promovidos pelo MEC. Professoras e professores precisam trabalhar em função de uma performatividade, uma política de resultados em torno de medidas e resultados quantificáveis. Os resultados devem ser publicados como modelos a serem seguidos pelas outras escolas e seus respectivos profissionais.

A intensificação do trabalho docente (APPLE, 1995) tem sido estudada para entender como ocorrem as mudanças na vida profissional e pessoal dos professores e das professoras seguindo a lógica de racionalização e reformas do trabalho docente, que têm produzido novas formas de profissionalismo e de identidade docente. Aplle (1995) afirma que a intensificação "representa uma das formas mais tangíveis pelas quais os privilégios de trabalho dos trabalhadores educacionais são degradados" (p.9). O trabalho docente é colonizado por tarefas administrativas, burocráticas, técnicas de avaliação, confecção de testes, correção destes, anotações sobre alunos, entre outros mecanismos de controle

O trabalho docente é uma atividade que não se esgota. É o trabalho público invadindo o tempo e a vida privada dos professores e, principalmente professoras pedindo atenção, juntamente com tantas outras atividades domésticas e familiares que as esperam. Um estudo da CNTE (2003) (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação) constata que a maioria dos entrevistados na pesquisa é contratada por 40 horas semanais, mas que dedicam em média 14 horas semanais a serviços não remunerados e 8 horas de trabalho em casa dedicados à atividade docente. Esse excedente de trabalho resulta no acréscimo de 22 horas à jornada de trabalho docente.

Apesar de toda essa dura realidade que professores e professoras enfrentam no seu trabalho cotidianamente, a maioria se diz satisfeito com a profissão segundo a pesquisa da UNESCO (2004) feita com 5.000 professores/as de escolas públicas e privadas do Brasil. Os/as professores/as que se dizem satisfeitos com seu trabalho somam 63,4% do total. Em se tratando de educação infantil, principalmente, pode-se pensar esses dados a partir da educação de crianças pequena como uma vocação, um dom divino. Apesar de receber salários baixos e ser pouco valorizada, as professoras se sentem recompensadas quando veem as crianças escrevendo, lendo, "evoluindo" como uma recompensa emocional, um resultado diante de todo o sacrifício mantido durante o processo educativo. Em uma série sobre educação no

Brasil, exibida pelo Jornal Nacional da Rede Globo em 12/05/2011[1], uma professora de primeiro ano exemplifica esse esforço compensatório dizendo: "Compro meus lápis, tudo de reserva. Você fala: não tenho, então, está aqui'. Não tenho no meu caderno, então está aqui uma folha de papel, vamos escrever! Quando eu vejo uma criança lendo as primeiras palavras, eu derreto toda eu fico muito feliz!". É partindo do princípio do "cuspe e giz" que se quer chegar aos padrões de educação dos países desenvolvidos?

Para que o professorado, apesar das dificuldades que encontram no dia a dia, trabalhe e ainda ame seu trabalho, são necessários discursos que o coloque como responsáveis por ela. Professores e professoras precisam sentir-se responsáveis pelo futuro do país e pela melhora dos índices educacionais e para isso precisa estar posicionado através de discursos que os fazem funcionarem de determinada maneira e para atingir tais objetivos. Sejam esses discursos acerca da mulher-professora, sejam acerca da/do professor/a responsável e importante para a educação. Essas cobranças, a responsabilização, juntamente com os vários problemas enfrentados pelas/os docentes acabam afetando a sua saúde física e mental, causando o mal-estar docente.

O mal-estar docente nomeia os sentimentos de desmoralização de desmotivação ou de desencanto que surgem nos professores (ESTEVE, 1999), devido às mudanças nas configurações de sua identidade e de seu trabalho. A desvalorização profissional concomitante às constantes exigências profissionais; a violência; a indisciplina, entre outros fatores que acabam por promover uma crise de identidade em que o professor passa a se questionar sobre a sua escolha profissional e o próprio sentido da profissão (ESTEVE, 1999). O estresse que acomete o professorado é considerado pela Organização Internacional do Trabalho (OIT, 1984) não somente como um fenômeno isolado mas, "um risco ocupacional significativo do magistério".

Professores e professoras insatisfeitas com seu trabalho, com o resultado deste, sentindo esse mal-estar, que muitas vezes é um desânimo, um incômodo indefinido, acabam usando mecanismos de defesa para fugir dessa situação. Os mecanismos usados pelos/as docentes podem ser tanto a inibição, quanto a rotina ou o absenteísmo trabalhista (CODO, 2002, p.78). Esse absenteísmo é um fator negativo para a qualidade da educação, para o ensino do aluno que é atingido juntamente com o mal-estar de seu/sua professor/a. Mas, ao mesmo tempo em que há esse fator negativo, o/ a professor/a se sente aliviado da tensão sob a

1 Série sobre educação no Brasil exibida no Jornal Nacional/Rede Globo no dia 12/05/2011. Disponível em http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2011/05/apesar-de-essenciais-professores-brasileiros-sao-desprestigiados.html . Acesso em 13/05/2011

qual está submetido. Segundo Codo (ibid), essas repercussões, estatisticamente, mais frequentesdo que problemas reais de saúde mental.

Os baixos salários, juntamente com outros tantos problemas é frustrante para professoras e professores que são, cada dia mais, cobrados pela "qualidade da educação", ao mesmo tempo em que não tem nem a possibilidade de ter uma "qualidade de vida" decente. No edital 011/2011[2] do concurso da prefeitura municipal de Pelotas/RS, encontra-se uma dura realidade: para professor de educação infantil, com carga horária de 40 horas semanais, o vencimento básico é de R$ 569,51. Para professor I, II e III (educação básica, séries finais do ensino fundamental e ensino médio) a carga horária é de 20 horas semanais e o vencimento básico é de R$ 312,22 + complemento de piso. Será que é possível ter uma vida digna e prazer de ir trabalhar com esse salário?

Esteve chega a afirmar que "o ensino de qualidade que existe atualmente, nos locais em que ele existe, é fundamentalmente o produto do voluntarismo de um professorado" (1999, p.20). A pesquisa realizada por Vieira (2010) mostra que algumas professoras dispensam licenças de saúde ou mesmo adiam cirurgias para finalizar o ano letivo, fechar as notas, enfim cumprir as obrigações com colegas de trabalho e com seus alunos. Para aliviar as dores, as docentes têm usado como um componente constituinte do processo de trabalho a medicamentação. Vieira (2010) chama esse fenômeno de "ciclo da medicamentação", no qual os/as docentes usam os medicamentos para continuar na profissão ficando assim, mais doentes ainda e sendo mais exigidos/as, precisando de mais medicamentos para aliviar as dores.

As/os professoras/es, dominados diariamente no seu trabalho por questões que envolvem ansiedade e tensão, necessitam de uma atenção especial, de ações sérias dispostas a melhorar suas condições de trabalho. O mal estar docente repercute negativamente não apenas para a saúde dos profissionais da educação, mas também para os estudantes que acabam tornando-se vítimas indiretamente desses problemas.

Gênero e mal-estar docente: professoras doentes

O professorado é, majoritariamente, composto por mulheres. Segundo o censo do professor de 2007, o professorado do Brasil é composto de 81,94% de mulheres e 18,06% de homens. Esse percentual é ainda maior quando se fala nas séries mais elementares da educação básica. Nas creches, na pré-escola e nos anos iniciais do ensino fundamental, a predominância feminina é facilmente perceptível (98%, 96% e 91%, respectivamente). No

2 Acesso *on line:* https://www.msconcursos.com.br/admin/arquivos/arq_3012.pdf . Acessado em 13/04/2011

entanto, quanto mais passam as etapas do ensino regular, fica mais perceptível a participação dos homens, que representam 8,8% nos anos iniciais do ensino fundamental, 25,6% nos anos finais e chegam a 35,6% no ensino médio. Somente na educação profissional os papéis se invertem, pois há uma predominância de professores homens (BRASIL, 2009). As professoras, além de serem em maior número nas escolas, também são as mais atingidas pelos sintomas do mal-estar docente, ainda mais as professoras das crianças pequenas, isto é, da educação infantil e das séries iniciais (Rossa, 2003; Carlotto, 2005; Santini, 2004; Assis, 2006.)

As professoras ficam divididas entre várias e diferentes demandas que lhe são colocadas e pelas quais se auto-responsabilizam na mesma medida: as demandas relacionadas à vida doméstica e ao casamento, aos filhos, etc, e as relacionadas à escola, aos alunos, às pressões por profissionalização. Mas nem sempre essas demandas são atendidas de forma satisfatória. Essas várias exigências, somadas à responsabilidade moral e às condições de trabalho desqualificadas e deterioradas, resulta em grande frustração.

Hipolyto et al. (2009) afirma que as professoras exercem uma jornada tripla de trabalho, a qual corresponde ao trabalho na escola, ao trabalho doméstico e as atividades da escola que são levadas para casa, como correção de trabalhos, ou preparação de atividades e aulas. Porém, como a situação salarial das mulheres-professoras é inferior a dos homens professores, elas se veem obrigadas, muitas vezes, a buscarem outra ocupação profissional para complementar o salário de professora. A pesquisa de Mill (2006) mostra que trabalhar na educação a distancia têm se tornado (mais) uma nova jornada de trabalho. O trabalho com educação a distância proporciona a possibilidade de trabalhar em casa a maior parte da carga horária e ficar perto dos/as filhos/as e, entre as tarefas do teletrabalho, ainda pode cuidar de alguns afazeres domésticos, como cozinhar, por exemplo.

Pesquisas sobre mal-estar docente (REIS et. al., 2006; ARAÚJO et. al., 2005; ESTEVE, 1999; VIEIRA, 2010) mostram e afirmam que as professoras mulheres tiram mais licenças de saúde do que os professores homens, "em alto grau de significância" (VIEIRA, 2010). Além das mulheres, são as que trabalham em séries mais elementares de ensino as mais atingidas pelo mal-estar docente.

Esses dados evidenciam uma cultura de cuidado com as crianças pequenas, na qual as professoras passam a ser entendidas como "mães espirituais" e cada aluno e aluna passa a ser percebidos/as como seus/suas próprios/as filhos/as (LOURO, 1997, p. 97). As professoras de educação infantil são muitas vezes cobradas pelo cuidado, pelo zelo e não por aspectos pedagógicos.

Assim como mães ‘ideais”, as mulheres são cobradas a ser professoras “ideais” e têm uma carga pesada de responsabilidade sobre as crianças, seus filhos, seus alunos. Às mulheres, além do casamento e da maternidade, foi destinado o magistério, uma ocupação que parece própria à sua condição de gênero, assim como as tarefas do lar. Foi criada uma representação em torno do “ser professora”, atribuindo-se a ela adjetivos como vocação, cuidado, zelo, o que nos faz concordar com Guacira Lopes Louro que afirma que “a representação não é um reflexo ou espelho da realidade, mas é também e, inclusive, constituidora de realidades” (1997, p. 99). Como já afirmava Beauvoir (1967, p.9) “não se nasce mulher, torna-se mulher”. A partir desse pensamento pode-se pensar também as mulheres-professoras, não como nascidas vocacionadas para educar e cuidar das crianças de forma natural, mas como construídas socialmente e culturalmente ao longo da história como sujeitas dotadas de características especiais, que logo, as destinavam para determinados postos correspondentes às suas sensibilidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudos que tratam sobre mal-estar docente que levam em conta gênero, trabalho docente e adoecimento mostram claramente que mulheres professoras, especialmente as professoras de crianças pequenas, são as mais atingidas pelos sintomas do mal-estar docente. Este fato pode ser analisado partindo de posições identitárias nas quais se encontram essas professoras. Identidades mães, identidades protetoras que naturalmente precisam amar e zelar pelos seus “filhos”.

O alto grau de cuidado atribuído às essas professoras angustia na medida em que responsabilizada essas profissionais por tudo o que acontecer com essas crianças. Além disso, as professoras se deparam com longas jornadas de trabalho, com salários baixos, com pouca ou quase nenhuma infraestrutura, com cobrança de formação continuada, com pouca autonomia em seu trabalho, além de uma jornada doméstica e familiar em sua casa que aumenta significativamente sua carga de trabalho diária. A responsabilidade é tão pesada para as professoras que estas são culturalmente obrigadas a não ficar doentes para não deixar “seus filhos” sem aula, sem cuidado.

As relações de gênero na profissão docente precisam ser mais discutidas e, além disso, é preciso desconstruir a visão cristã de vocação das professoras de crianças pequenas. As professoras não são mães e a escola não é prolongamento de lar, elas são profissionais que, além de gostar da sua profissão, precisam ter condições dignas de vida e de trabalho. O trabalho é importante na medida em ocupa um vasto tempo da vida desses sujeitos e ajuda a constituir a subjetividade dos mesmos.

Em um tempo em que se fala tanto em importância da educação, acesso de todos à escola de qualidade, ao ensino de qualidade, está na hora de os órgãos competentes reconhecerem a importância desses profissionais, mulheres e homens, independente do gênero, que faz o processo educativo acontecer e tratá-la com dignidade e respeito, como historicamente nunca foram tratadas.

Referêmcias:

APPLE, M. *Trabalho docente e textos:* economia política das relações de classe e gênero. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARAÚJO, T. M. de; CARVALHO, F. M. Condições de trabalho docente e saúde na Bahia: estudos epidemiológicos. *Educação e Sociedade***,** Campinas, v. 30, n. 107, p. 427-449, maio/agosto de 2009.

ASSIS, Fernanda Bernardes. *Síndrome de burnout: um estudo qualitativo sobre o trabalho docente e as possibilidades de adoecimento de três professoras das séries iniciais***.** Dissertação de Mestrado em Psicologia. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2006.

BEAUVOIR, S. *O segundo sexo*. São Paulo: Nova Fronteira, 1989. 2v.

BRASIL. Ministério da Educação. Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do censo escolar da educação básica de 2007. Brasília: **INEP**, 2009.

CARLOTTO, Mary Sandra. *Síndrome de burnout em professores de instituições particulares de ensino.* Tese de doutorado. Universidade de Santiago de Compostela. Faculdade de Psicologia. Departamento de Psicologia Social Santiago de Compostela, Espanha, 2005.

CODO, Wanderley (Coord) *Educação: carinho e trabalho***.** 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (CNTE). *Relatório de Pesquisa sobre a situação dos trabalhadores(as) da educação básica.* Brasília, DF: CNTE /DIEESE, 2003. (Retrato da Escola, 3).

ESTEVE, José M. *O Mal-Estar Docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. São Paulo: EDUSC, 1999.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, J. S.; PIZZI, Laura Cristina Vieira. Reestruturação Curricular e Autointensificação. *Currículo sem Fronteiras*, v. 9, p. 100-112, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). *História das mulheres no Brasil*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 1997, p. 443-481.

MILL, Daniel. *Educação a distancia e trabalho docente virtual: sobre tecnologia, espaços,tempos, coletividade e relações sociais de sexo na Idade Mídia*.Tese de Doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais. 2006, 252 p.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO-OIT. A condição dos professores: recomendação Internacional de 1966, um instrumento para a melhoria da condição dos professores. Genebra: *OIT/*Unesco, 1984.

REIS, Eduardo et. al. Docência e exaustão emocional. *Educação e Sociedade,* Campinas, vol. 27, n 94, p.229-253, Jan./Abr.2006.

REIS, Eduardo et. al. Docência e exaustão emocional. *Educação e Sociedade,* Campinas, vol. 27, n 94, p.229-253, Jan./Abr.2006.

ROSE, Nikolas. *Inventing Our Selves: Psychology, Power and Personhood*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

ROSSA. Eloísa Gil Oliveira. *Relação entre o stress e o burnout em professores do ensino fundamental e médio.* (Dissertação de Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica, Campinas, 2003.

SANTINI, Joarez, *A síndrome do esgotamento profissional: o "abandono" da carreira docente pelos professores de educação física da rede municipal de ensino de Porto Alegre.* Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.
UNESCO. *O perfil do professor brasileiro:* o que fazem, o que pensam, o que almejam. São Paulo: Moderna, 2004.
VIEIRA, Jarbas Santos. Constituição das doenças da docência (Docenças). In: 33ª *Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED*, Caxambu. 2010.

EM NOME DA LIVRE ESCOLHA DESDE A INFÂNCIA

ARNT, Ana de Medeiros[1]
SCHWANTES, Lavínia[2]

Eixo Temático: Gênero, Sexualidade e Infância

Resumo: A determinação da identidade dos sujeitos tem sido alvo de discussões nos últimos anos pelas mais diferentes vertentes teóricas, desde as mais biologistas até as totalmente sócio-contrutivistas. Neste texto, entendemos a formação do sujeito como uma articulação biossocial, isto é, nascemos com uma materialidade, todavia, é na relação com a cultura, nas diversas instâncias sociais que nos constituímos. Ao não afirmarmos que "não existe nada fora da cultura", também não partimos do entendimento de que nossa biologia nos define, nos determina fora das amarras sócio-culturais. Nosso objetivo, neste artigo, é questionar a possibilidade de nos produzirmos como sujeitos contemporâneos completamente ausentes de padrões e determinações sociais. Para tal, analisamos reportagens de um casal que procura educar seus filhos sem padrões de gênero. Ao nos depararmos, inicialmente, com as reportagens, causa-nos estranhamento e interrogações acerca de como pensar e lidar com um sujeito fora de sua marcação homem/mulher, mesmo tomando estas nomeações como múltiplas e não encerradas em um só modo de ser. Também nos chama a atenção a ideia de que, ao não declarar o "sexo" da criança, ela estará "livre" de imposições sociais sobre gêneros, sexualidades e vivências com seu corpo. Por fim, ao observar os comentários do público à notícia, também analisamos o quanto este modo de pensar a constituição da criança, e a opção dos pais causa revolta e indignação, em função da suposta "confusão" que será gerada em sua vida – como também, a definição de homem e mulher hegemonicamente aceita também não fosse cultural e imposta desde que nascemos, ou mesmo antes disso. Ainda nos comentários, emerge a preocupação de uma imposição à homossexualidade, para a criança, o estímulo a uma experiência que foge da determinação da natureza, além da preocupação com a vivência "tranquila" e "correta" da sexualidade da população em geral.

Palavras-chave: Liberdade, Gênero e Sexualidade.

Abstract: The determination of the subject's identity has been an issue in recent years by many different theories, from the most biologists until the full socio-constructivist. In this paper, we consider the formation of the individual as a biosocial linkage, ie, born with a materiality, however, is in relation to culture in various social institutions that we are constituted. By denying asserting that "there is nothing outside of culture", we do not start from the understanding that is our biology that defines us and determinates us out of the socio-cultural ties. Our goal in this paper is to question the possibility to produce us as subjects of contemporaneity completely absent of social patterns and determinations. We analyzed reports of a couple that try to educate their children without gender models. Initially, the reports cause unfamiliarity and questions about how to think and deal with a subject

[1] Professora da Universidade do Estado de Mato Grosso, *Campus* Universitário Tangará da Serra (UNEMAT/TS), coordenadora do Núcleo de Educação em Ciências *Tabebuia aurea* (NECTAR) e Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS).

[2] Professora do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Pesquisadora do Centro de Educação Ambiental e Ensino de Ciências e Matemática (CEAMECIM) e do Núcleo de Estudos em Epistemologia e Educação em Ciências (NUEPEC). Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências (PPGEC/FURG).

outside of their marking man/woman, even taking these as multiple assignments and not enclosed in a single way of living. We also pay attention to the idea that, by failing to declare the "sex" of the child, it will be "free" of social impositions of gender, sexuality and body experiences. Finally, by observing the public comments to the news, we also examine how this way of thinking about the constitution of the child and the parents option causes anger and indignation, in terms of the supposed "confusion" that will be generated in child life how the definition of man and woman hegemonical accept were also not cultural and imposed from birth or even before that. The comments also raise the concern of a imposition on homosexuality to the child, a encouragement to an experience that abandons the determination of nature, beyond the concern with the experience "quiet" and "correct" of the sexuality of general population.

Ideias soltas ao vento: podemos nos tornar humanos sem a inserção social?

Só a bailarina que não tem
Nem unha encardida
Nem dente com comida
Nem casca de ferida
Ela não tem
(Ciranda da Bailarina, Edu Lobo e Chico Buarque)

O que seria ter total liberdade de escolha? É possível nascer e viver sem submeter-se a regras culturais? Temos condições de nos comportarmos desta ou daquela maneira por livre escolha, sem estabelecermos vínculos a qualquer modo de pensar e agir na sociedade?

Estas questões são recorrentes, frente a algumas falas comuns em nosso cotidiano, mas emergiram recentemente, para nós, ao lermos notícias veiculadas ao final de maio, sobre um casal canadense que decidiu criar seu filho sem revelar "seu sexo".

Neste artigo, faremos um exercício de análise acerca da compreensão da ideia de "livre escolha" (em especial da sexualidade e gênero), a partir da reportagem publicada em dois jornais *on line* e um *blog*, que têm como títulos: "Casal que cria bebê sem definir sexo 'revelou' identidade só para cinco [pessoas][3]" (G1, 2011); "Pais canadenses criam filho sem definir seu sexo"[4] (O DIA, 2011); "Pais criam bebê sem definir sexo em nome da livre escolha"[5] (CRESPANI, 2011).

Compreendemos, a partir da perspectiva dos Estudos Culturais, que somos constituídos pela cultura que nascemos, é na relação com a sociedade, que nos tornamos humanos. Ou seja, somos mais do que nossa materialidade biológica, do que nossa funcionalidade fisiológica, Larrosa (1996) dirá que nós somos aquilo que nos contam e o que

[3] G1: http://g1.globo.com/mundo/noticia/2011/05/casal-que-cria-bebe-sem-definir-sexo-revelou-identidade-so-para-cinco.html.
[4] O Dia *on line*: http://odia.terra.com.br/portal/mundo/html/2011/5/pais_canadenses_criam_filho_sem_definir_seu_sexo_166896.html
[5] Blog Mundoidão/ClickRBS: http://wp.clicrbs.com.br/mundoidao/2011/05/26/pais-criam-bebe-sem-definir-sexo-em-nome-da-livre-escolha/?topo=77,2,18,77

contamos sobre nós. Aprendemos a ser quem somos hoje – nos diferentes momentos de nossa vida – em função de nossas experiências compartilhadas socialmente. Elias (1994) neste sentido também afirma desde a nossa infância ingressamos em uma sociedade que já existe, possui regras, valores morais, sentidos e modos de ser e estar estabelecidos – não fixos e eternos, mas existentes e em funcionamento. E a partir dos vínculos culturais, inicialmente na família e posteriormente em outras instâncias sociais, vamos nos tornando indivíduos de uma dada sociedade. Como exemplo, nesta epígrafe, trazemos a música de Edu Lobo e Chico Buarque que demonstra algumas características dadas a uma bailarina, construindo-a como um sujeito livre de marcas corporais comuns em pessoas "comuns". Durante todo o decorrer da letra, os autores enfatizam a bailarina sem relação com o compreendido como uma pessoa "normal", uma mulher/menina constituída na perfeição da arte, sem enlaces sociais, ordinários da vida e experiências cotidianas.

Um dos aprendizados sociais, vinculado à nossa identidade, nosso modo de ser e agir cotidianamente, está nos modos de ser homem e mulher. Seja nas brincadeiras da infância ou nos interesses da adolescência – como outras fases, também construções culturais que delimitam e cerceiam-nos com regras e modos de brincar, agir, conversar, viver específicos. Ribeiro e Soares (2008, p.39), neste sentido, afirmam "nosso agir como homens e mulheres encontra-se implicado no processo de socialização em que fomos e estamos inseridos. Os gêneros se fazem e refazem, continuamente, ao longo da existência".

No entanto, mesmo compreendendo tais nomeações do corpo como construções históricas e sociais, múltiplas – ou seja, com incontáveis maneiras de ser, gostando de rosa ou azul (ou verde, ou lilás, ou cinza), gostando de homens e mulheres, ou ambos, brincando com bonecas ou carrinhos – ainda soa estranho, para muitos, uma vivência fora do binarismo homem/mulher. Essa determinação da estranheza, do ser estranho, é trazida por Foucault (2002a) quando este discute a constituição da normalidade. Ao estabelecermos em nossa sociedade determinados padrões categóricos de norma geramos, concomitantemente, o movimento de enquadramento nesses padrões. Desse processo, os binarismos vão se constituindo muito fortemente – o certo e o errado, o belo e o feio, o masculino e o feminino. Aquilo que não se encaixa nesse "guarda-chuva da norma", torna-se estranho ao olhar, como a tentativa do casal canadense que analisaremos aqui.

Para os pais de *Storm* (*Tempestade*, o nome do bebê "sem sexo") não revelar o sexo da criança "é um atributo à liberdade de escolha em um mundo cheio de limitações" (O DIA, 2011). Interrogamos-nos, a partir da fala, como lidar com uma pessoa, sem saber se é menina ou menino? Isto deveria ser (é) relevante em nossas relações sociais?

Elias (1994), ao analisar a obra *A vida e as estranhas aventuras de Robinson Crusoé* (de Daniel Defoe, publicado originalmente em 1719) afirma, utilizando o exemplo do personagem Robinson Crusoé, que mesmo quando isolados de nossa sociedade – uma vez tendo compartilhado os significados dela – a carregamos conosco. Ou seja, as regras e valores da sociedade ocidental estão presentes em nós, mesmo quando nos separamos de tudo que nos é familiar, mesmo quando resistimos a isto. O autor afirma que:

> Cada pessoa singular está realmente presa; está presa por viver em permanente dependência funcional de outras; ela é um elo nas cadeias que ligam outras pessoas, assim como todas as demais, direta ou indiretamente são elas nas cadeias que a prendem. Essas cadeias não são visíveis e tangíveis, como grilhões de ferro. São mais elásticas, mais variáveis, mais mutáveis, porém não menos reais, e decerto não menos fortes. E é a essa rede de funções que as pessoas desempenham umas em relação a outras, a ela e nada mais, que chamamos de sociedade (1994, p.23).

Ao afirmar-nos presos a uma dada sociedade ou a outras pessoas, Elias não nos define como imutáveis, mas sim dependentes (para nos formarmos e nos constituirmos) da cultura em que estamos inseridos. Ao retomar os dizeres dos pais de *Storm*, podemos inferir se é possível crescermos sem limitações sociais, se nossas escolhas são (ou em algum dia terão condições de ser) livres. E podemos pensar ainda, como os pais da criança se desvincularão totalmente das normas a que foram educados para então, educar seus filhos sem tais padrões? Tal como o personagem de Defoe, mesmo dentro de seu lar, também os pais carregam em si mesmos as marcas generificadas da sociedade.

Ao tratar da marcação dos sujeitos pelo gênero, tem-se discutido o quanto nossas subjetividades são formadas a partir da inserção em espaços marcados pelas definições do que é ser homem e ser mulher. A tentativa dos pais canadenses segue neste sentido, como mesmo afirma o pai "se você quiser realmente conhecer alguém, não deve perguntar o quê ele tem entre as pernas" (CRESPANI, 2011; O DIA, 2011). No entanto, questionamos mais uma vez a necessidade dos binarismos (ou isto ou aquilo: ou somos homens, pois temos órgãos masculinos ou não determinamos nada em função deles). Pensamos ser mais produtiva a interrelação de ambos fatores, tanto biológicos quanto culturais já que, embora nossos corpos sejam constituídos com sexos biologicamente diferenciados, não nascemos "homem" ou "mulher". A partir das genitálias, nas práticas culturais cotidianas, vamos nos inscrevendo como homens e mulheres – desde o nascimento, ao longo da infância – vamos nos constituindo e somos ensinados a nos comportar de determinada maneira, ter determinados gostos pelo esporte, pelas brincadeiras e brinquedos... (Louro, 2000; Souza, 2001).

Ao mesmo tempo em que problematizamos – e assim também o casal canadense – a materialidade biológica como único marcador da identidade sexual, afirmando a intrínseca

relação com a cultura na produção do modo como vivemos nossos corpos, reafirmamos tal legitimidade ao negar completamente a inserção social e sua relevância na constituição de nossa subjetividade sexual. Louro (1998, p.34), a este respeito, aponta que nossa definição de sexualidade não se resume à nossa materialidade biológica, e o que importa "é o que se sente e o que se diz sobre estas 'marcas naturais'".

Pensamos ser relevante marcar, destarte, que independente de comunicarmos "o que há no meio das nossas pernas", ao nascermos em uma sociedade, somos inevitavelmente subjetivados por ela, crescemos e nos relacionamos com sujeitos que narram e são narrados, se constituem uns em relação aos outros. A questão (e a polêmica que trataremos a seguir) parece ser, quem sabe, a possibilidade de constituir-se de outros modos, em relação à sexualidade, mas trazendo a tona, talvez, a inquietação de pessoas com uma forma impositiva de nós vivermos o nosso gênero, isto é, a partir da interrogação dos pais de ser *obrigatório* gostar de uma determinada cor, e usar o cabelo de uma forma definida, por sermos homens ou mulheres. Nesta perspectiva, os significados de gêneros também se fazem presentes, exatamente pelo posicionamento de não querer impô-los a outro ser.

Segundo uma das reportagens, "o segredo é simplesmente uma opção dos pais em dar ao bebê o direito de escolher, livre das pressões impostas pela sociedade. A decisão do casal está provocando preocupação quanto à criação que dão aos outros filhos".

Na veiculação da notícia no *blog* Mundoidão, é possível ter acesso aos comentários deixados pelo público geral. No total 39 pessoas responderam ao *post*, grande maioria indignada com a ação dos pais, acusando-nos de ir contra a natureza, de causar confusão à vida da criança, proclamando a favor da volta da moral e dos bons costumes, dentre outras falas.

Passamos a destacar, a seguir, algumas delas, a fim de problematizarmos o quanto uma decisão como a tomada pelos pais de *Storm* assombra e não somente causa estranhamento, mas reações sociais vinculadas ao preconceito e aos discursos heteronormativos e de determinação biológica da sexualidade ligada à reprodução e seleção natural.

E o que dizem por aí...

> Lu diz:
> 26 de maio de 2011 às 11:08 am

> Como pode o ser humano ignorar sua natureza? É tudo tão simples! Porque complicam? Realmente, o mundo está sendo tomado por uma crise de identidade nunca antes vista. É uma pena![6]
>
> Mano diz:
> 26 de maio de 2011 às 4:41 pm
> Ultimamente a humanidade tem levantado questões que para os normais parece assunto de hospício. Ou será que os loucos agra são normais e nós alopramos?
> Vejam esta, deixar uma criança decidir se vai ser homem ou mulher, mas como pode?
> Isto já foi definido genéticamente. (...)
> Isto tudo é fruto da falta da seleção natural, que na raça humana já não existe a muito tempo, único mecanismo capaz de garantir a sobrevivência das espécies. Desde que o homem passou a intervir neste mecanismo é que se passou a observar estas aberrações de comportamento. Parece que tudo é possível na cabeça do homem.

Nestas falas, *Lu* e *Mano* nos trazem a ideia (já abordada aqui) da sexualidade e gênero definida pela nossa biologia. O interessante nos comentários é o quanto a noção de *complicação* e de *contravenção* emerge a partir exatamente da interrogação acerca da naturalização da sexualidade e do gênero, gerada pela não comunicação do sexo da criança. *Mano* vai mais longe, e acusa os seres humanos de intervir na seleção natural, o que gera aberrações de comportamento.

Nestes comentários, marca-se o discurso biológico ou natural, que define nosso sexo como determinante de nossos gostos, desejos e, por consequência, função sexual (a da procriação). A compreensão de que outros modos de viver a sexualidade são aberrações, propagadas exatamente pela luta por aceitação e respeito a outros modos de viver e agir socialmente.

Mesmo compreendendo que, talvez, sejamos definidos pela nossa genitália, ao nos vincularmos à perspectiva dos Estudos Culturais e estudos foucaultianos, não é possível, todavia, desvincular a própria noção de *definidos pela natureza*, ou do que é biológico como uma construção realizada na (e pela) cultura. Sim, o ser humano nasce com uma genitália (e, mesmo que raras vezes, em alguns casos com mais do que uma), que é estudada, analisada, pesquisada, e divulgada dentro de campos de saber (médicos, biológicos, enfim, científicos). Mas toda esse estudo e análise se dá dentro de um sistema de linguagem, dentro da cultura de uma dada época. E é sob estes aspectos que, também, a ciência se submete e se produz (FOUCAULT, 2002b; LATOUR E WOOLGAR, 1997; WORTMANN E VEIGA-NETO, 2001).

[6] As falas deixadas no site e inseridas aqui no artigo não serão corrigidas ou modificadas quanto ao seu conteúdo, escrita ou forma (formatação em letras maiúsculas/minúsculas, troca ou omissão de letras, etc.). Todos os comentários foram feitos no Blog Mundoidão (CRESPANI, 2011).

Souza (2001) enfatiza, em seus estudos sobre o corpo, o quanto não podemos nos reduzir aos preceitos biológicos. Nesse sentido, o corpo não é somente algo que temos, mas algo que somos. Tomando o corpo como mais do que um conjunto de células, se pode pensar no ser humano, ou no corpo, sobre o ponto de vista de uma explicação única, universal, tal como a Biologia apresenta (SOUZA, 2001). Desse modo, não há como isolar a materialidade do corpo de nossa "vida social", de como entendemos e vivemos nossos corpos; pois, o corpo é constituído nos significados atribuídos à sua carne...

Esta notícia, e os comentários a ela direcionados, também nos põe em questionamento, nos leva a pensar que realmente damos demasiada importância – mesmo quando problematizamos os enquadramentos – para o sexo de nossos corpos. Por isso nos causa estranhamento e anseio do vir-a-ser deste indivíduo. Isto é fortemente evidenciado no comentário a seguir:

> Pedro Paulo diz:
> 26 de maio de 2011 às 10:52 am
> NÃO ENTENDO, A MÍDIA QUER OBRIGAR A ACEITARMOS A PRÁTICA HOMOSSEXUAL, QUEM NÃO CONCORDA COM ESSA PRÁTICA É HOMOFÓBICO,OS GAYS TB VÃO QUERER LOGO LOGO PREFERÊNCIA EM FILA DE BANCO, HOSPITAIS, SUS ETC. VCS DA MÍDIA NÃO VÃO GANHAR ESSA "GUERRA" NOTICIAS BOAS MUITAS VEZES NÃO VÃO PARA O AR, MAS NOTIÇIAS QUE ENVOLVEM PROMISCUIDADE SÃO EXLATADAS.

A partir destes dizeres, podemos compreender o quanto aquilo que é vivido de forma diferente de "nós" agride, aquilo que é tomado como o *outro*, o *diferente,* o *diverso*, causa – como na fala explicitada acima – repulsa e indignação. O que leva alguém a entender que o modo como um casal lida com seus filhos e o fato da mídia divulgar isto é uma imposição da homossexualidade à nossa vida? Ou, retomando as falas anteriores, de *Lu* e *Mano*, ser algo contra a natureza, contra a *nossa* natureza, *determinada geneticamente*?

Acerca das formas de ser sujeito, na contemporaneidade, Souza (2006, p.23) fala que

> Presos a noções ordenadas e binárias de mundo e de quem somos, não só não olhamos para nós e para o que nos é familiar, mas também lamentamos as mudanças, as rupturas, as diferenças e sentimos nas crises o medo do desconhecido, do inusitado, de descobrir o que nos faz sentir...

Percebemos, assim, o quanto estas ações – mesmo que individuais – geram um sentimento de instabilidade e de desvalia do modo de vida tido, por muitos, como *normal*, *natural*, por se fixarem em conceitos arraigados na legitimidade da Ciência e em padrões sociais estabelecidos. Sem questionamento acerca desta pluralidade de ser e estar no mundo e, mais do que isso, ofendendo-se pela pluralidade existir, uma vez que isto se choca com *a ordem* nos prometida pela/na Modernidade.

Apenas para ilustrar, trazemos outro comentário, que também se fundamenta do desvirtuamento da moral em nossa sociedade atrelada à noção de natureza das relações afetivas:

> Everton – Chapecó diz:
> 26 de maio de 2011 às 10:50 am
> Cara.. veja só!
> A humanidade planta e colhe seus próprios frutos. Nos anos 60 – PLANTAMOS, o sexo, drogas e rock and roll, aparentemente uma época boa, bacana, alegre, – FRUTO uma geração problemática, que se casou, teve filhos e que queriam tanta liberdade que não assumiam compromissos, filhos sem pais, familias ruídas. Anos 90 – PLANTAMOS, pais não podem corrigir seus filhos, e os que o fazem são julgados como bandidos e correm o risco de perderem a "guarda" do filho. – FRUTO – A partir do ano 2000 temos adolescentes insubordinados, desrespeitosos, que olham na cara dos professores e os ameaçam, encaram os pais e dizem "Voce não me manda", não há leis para esta geração. Ano de 2010 – PLATAMOS a liberdade de opção sexual, cada um pode ser o que quiser, o que der na telha. ninguem pode dizer nada, e mais, incutem na cabeça da criança uma idéia que é tudo normal, que apesar da "natureza" usar somente uma relação hétero para gerar vida, tudo ta valendo. Pergunto: Qual o fruto disso?

Novamente aqui, a fala se apoia em uma visão nostálgica do passado, nas promessas Modernas de um sujeito uno, centrado, cuja identidade é fixa e inquestionável, e como estamos – ao *impormos* multiplicidade – causando discórdia, desordem, bagunça. Um mundo sem moral, problemático e com crianças e jovens destruídos pela cultura de um suposto *tudo pode*, "apesar da natureza usar somente uma relação hétero para gerar vida, tudo ta valendo". Fixando, também (e novamente), nossas sexualidades e gêneros no reducionismo da reprodução.

Considerações finais

Na impossibilidade de concluirmos esta discussão, mas na necessidade de encerrarmos este texto, trazemos novamente a pergunta, que inicia este artigo: o que seria ter total liberdade de escolha? É possível nascer e viver sem submeter-se a regras culturais? Temos condições de nos comportarmos desta ou daquela maneira por livre escolha, sem estabelecermos vínculos a qualquer modo de pensar e agir na sociedade?

Ainda não conseguimos responder prontamente tais questões, mas tivemos como pretensão, com este breve texto, problematizar a (im)possibilidade de liberdade de escolha. Mesmo em nossa tentativa de sermos livres, como os pais de *Storm* sobre a determinação de gênero de seu filho, apontamos a dificuldade de estar fora das imposições sociais, por opções que tomamos (ou que são tomadas por nós) na vida.

Desta forma, sem julgar a decisão noticiada ou inferir sobre o que é certo ou errado neste fato, ao escrever este texto também problematizarmos o nosso próprio estranhamento, o

quanto ele nos faz pensar as decisões de viver o gênero e a sexualidade de outras formas – como se, por exemplo, simplesmente comunicar o sexo dos nossos filhos não fosse também uma imposição cultural. No caminho do pensamento wittgensteiniano, segundo Veiga-Neto (2003), esta nomeada liberdade seria conhecer algumas destas amarras sociais, destas imposições de nossa cultura e termos condições para pensar e agir em relação a elas, optando por quais amarras, normas, regras nos submeteremos, e quais tentaremos resistir. O que se aproxima, também, do pensamento de Nietzsche (2000), ao falar do desenvolvimento do exercício de práticas de liberdade, como um campo de ação sobre as possibilidades de cada um de nós de resistir aos efeitos de dominação.

Referências:

CRESPANI, A. Pais criam bebê sem definir sexo em nome da livre escolha. **Blog Mundoidão**. 2011. Disponível em: <http://wp.clicrbs.com.br/mundoidao/2011/05/26/pais-criam-bebe-sem-definir-sexo-em-nome-da-livre-escolha/?topo=77,2,18,77>. Acesso em11/06/2011

ELIAS, N. **Sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1994.

FOUCAULT, M. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes. 2002a.

_____. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2002b.

G1. Casal que cria bebê sem definir sexo 'revelou' identidade só para cinco. **G1 Mundo**. Disponível em: <http://g1.globo.com/mundo/noticia/2011/05/casal-que-cria-bebe-sem-definir-sexo-revelou-identidade-so-para-cinco.html>. Acesso em: 11/06/2011.

LARROSA, J. **La experiencia de la lectura**. Barcelona: Laertes, 1996. p. 461 - 482.

LATOUR, B. e WOOLGAR, S. **A vida de Laboratório: a produção dos fatos científicos.** Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1997.

LOURO, G. Segredos e Mentiras do Currículo. Sexualidade e Gênero nas práticas escolares. In: SILVA, L.H. (org.) **A escola cidadã no contexto da globalização**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998. p.07-47.

LOURO, G. Corpo, escola e identidade. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 25 n. 2. jul/dez, 2000. p. 59-76.

NIETZSCHE, F. **Crepúsculo dos ídolos, ou, como filosofar com o martelo**. Rio de Janeiro: Relume Dumará. 2000.

O DIA. Pais canadenses criam filho sem definir seu sexo. **O Dia <online>.** Disponível em: < http://odia.terra.com.br/portal/mundo/html/2011/5/pais_canadenses_criam_filho_sem_definir_seu_sexo_166896.html>. Acesso em: 11/06/2011.

RIBEIRO, P.R.C. & SOARES, G.F. Identidades de Gênero. In: RIBEIRO, P.R.C. (org.). **Corpos, gêneros e sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar**. 2ªed. rev. e ampl., Rio Grande: FURG, 2008. p.39-42.

SOUZA, N.G.S. Representações de corpo-identidade em histórias de vida. Revista Educação **& Realidade**, Porto Alegre, vol. 25 n. 2. jul/dez, 2001. p. 95-116.

_____. Procurando/Rompendo marcas do corpo. In: SOARES, G.F., SILVA, M.R.S., RIBEIRO, P.R.C. (org.) **Corpo, Gênero, Sexualidade: problematizando práticas culturais**. Rio Grande: FURG, 2006. p.21-34.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

WORTMANN, M.L.C. e VEIGA-NETO, A. **Estudos Culturais da Ciência e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

"EMBAIXO DA MESA ELES FAZEM COISAS"
UMA REFLEXÃO SOBRE AS RELAÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

LÖFFLER, Daliana[1]
SALVA, Sueli[2]
TOMAZZETI, Cleonice Maria[3]

Universidade Federal de Santa Maria(UFSM)

Eixo Temático:. Gênero, sexualidade e infância

Resumo: A produção que segue é o resultado de uma pesquisa realizada em 2009/2010 em uma Escola Municipal de Educação Infantil localizada na periferia do município de Santa Maria/RS. Essa pesquisa[4] teve como foco principal as representações simbólicas infantis, e neste elemento do desenvolvimento infantil enquanto um modo de expressão da compreensão de mundo da criança. Aqui, será apresentado um recorte, onde as questões de gênero evidenciam-se na relação professor-aluno, e como essas questões foram abordadas no momento da sua ocorrência. As relações observadas e discutidas no transcorrer deste texto não são generalistas, pois aconteceram naquele determinado tempo e espaço de estudo, também não cabe aqui, julgar se as ações e comportamentos são adequados ou não, pois tanto os profissionais quanto as crianças agiram de acordo com o que lhes convinha naquela situação. Sendo assim, o leitor irá se deparar neste texto com situações de relações de interação entre pares e diferentes, imagens e algumas considerações a respeito da temática de gênero e sexualidade na educação infantil. O que se evidencia neste processo de compreender as relações com o outro, é que estas são fundamentais para a nossa construção enquanto seres humanos.

Palavras-chave: educação infantil, sexualidade, gênero.

Abstract: The article is the result of a survey conducted in the years of 2009/2010 in a Municipal School of Early Childhood Education located in the outskirts of the city of Santa Maria. This research focuses mainly on children's symbolic representations and this element of child development as a mode of expressionof understanding of the child's world. Here, it's showed a snippet where gender issues are most visible in teacher-student relationship and how these issues were addressed at the time of its occurrence. The relationships observed and argued in this text are not generalists, because they happened at that particular time and place of study, is appropriate here, to judge if that actions and behaviors are appropriate or not, because both the professionals and the children acted in accordance with what suited the min that

[1] Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail:dalianaufsm@yahoo.com.br
[2] Profª Draª do Departamento de Metodologia de Ensino/Centro de Educação/UFSM. E-mail: susalvaa@gmail.com
[3] Profª Draª do Programa de Pós Graduação em Educação da UFSM
[4] Dessa pesquisa originou-se o Trabalho de Conclusão de Curso "No mundo do faz-de-conta tem...", como requisito para a obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria/RS, 2010.

situation. Thus, the reader will encounter in this text with situations of peer interaction relation sand different images and some considerations on the theme of gender and sexuality in early childhood education. What is evident in this process of understanding the relationships with others is fundamental to our construction as human beings.

Keywords: early childhood education, sexuality, gender.

Foi assim que aconteceu

Tudo começou com uma vontade de saber o que acontece quando as crianças estão brincando com as suas bonecas, seus carros, cadeiras, pedaços de papelão, sucatas... O que e de que elas falam, como se organizam, quem vai ser quem... Dentro da escola, e freqüentando a turma escolhida foi possível satisfazer essas curiosidades, porém apareceram outras, nas quais se evidenciam a riqueza de situações e significados possíveis de serem encontrados em uma turma de educação infantil.

Na relação de pesquisa estabelecida com aqueles sujeitos, nos na condição de um outro presente no ambiente escolar, realizamos o trabalho, não com o objetivo de julgar ações ou falas dos sujeitos envolvidos nessa pesquisa. Mas sim, com a finalidade de observar as crianças na sua atividade de brincar. Desse modo, trazemos para as análises das situações o nosso olhar sobre os fatos. Um olhar que já tem uma história de vida por de trás dele, mas um olhar que procura conhecer e entender um pouco mais do universo infantil. Um olhar que convida os demais profissionais dessa mesma área a praticarem este misterioso e encantador exercício.

Sai daí você não é menina!

Ao observar as brincadeiras das crianças várias situações interessantes e dignas de serem comentadas e analisadas foram observadas. Porém apresenta-se neste trabalho, um recorte referente às relações de gênero presente naquele espaço-tempo de vivências e construção de significados. Apresentamos aos leitores deste trabalho a primeira imagem com a qual nos deparamos quando entramos na sala de aula foco da pesquisa



Figura 1. Disposição do mobiliário.
Fonte: Arquivo pessoal .

Essa imagem, a primeira vista é tranqüila, porém quando comporta os sujeitos que utilizam-se deste mobiliário causa inquietudes. As crianças neste espaço são separadas por sexo, nas mesas do lado direito sentam-se os meninos e do lado esquerdo as meninas.

Antes de prosseguir com a discussão é importante conceituar os termos que serão utilizados neste trabalho. De acordo com Weeks (1999) faz-se necessária a clareza em relação ao uso e o sentido dos termos utilizados quando nos referimos a sexo, sexualidade e gênero. São conceitos diferentes, e, portanto específicos. Neste trabalho serão utilizadas as conceitualizações trazidas pelo autor no ensaio "O corpo e a sexualidade"

> "Sexo" será usado (...) como um termo descritivo para as diferenças anatômicas básicas, internas e externas ao corpo, que vemos como diferenciando homens e mulheres. (...) Para descrever a diferença *social*[5] entre homens e mulheres, usarei o termo "gênero". Usarei o termo "sexualidade" como uma descrição geral para a série de crenças, comportamentos, relações e identidades socialmente construídas e historicamente modeladas (WEEKS, 1999, P. 43).

Retomando a imagem anterior, em muitos dos momentos observados as crianças brincaram com jogos de encaixe. Esse momento era dirigido pela professora da turma, ela selecionava com qual jogo as mesas dos meninos brincariam e com qual jogos a mesa das meninas brincariam, depois de um certo tempo os jogos eram trocados. Essa separação sexista não era desejo das crianças, mas sim uma prática pedagógica já incorporada na rotina escolar, pois automaticamente, ao chegarem na sala de aula as crianças sentavam-se separadas.

[5] Grifo do autor.



Figura 2. Momento de brincar: menino-menino, menina-menina.
Fonte: Arquivo pessoal

Durante os momentos de brincadeiras com peças de montar, foram observadas algumas "fugas", ou seja, meninos tentando ir até a mesa das meninas e vice-versa. Essa tentativa de quebrar a regra, de sair desse disciplinamento era repreendida com palavras do tipo *"volta para o seu lugar, já vai chegar à hora de você brincar com este jogo".*

Mas quem disse que era o jogo que a criança queria? A origem do "indisciplinamento" não estaria na vontade de interagir com o outro? Talvez sim, mas mais do que isso, essa separação ensina à criança que existem lugares demarcados para cada sexo, e com base na diferença biológica são construídas discriminações de gênero. O gênero pode ser compreendido enquanto uma construção social ou uma organização social da diferença sexual (SCOTT, apud FINCO, 2003, p. 92), pois as crianças ao estarem na escola se defrontam com hierarquias onde existem papéis feminino e masculino.

Essa tentativa de transgredir o que é pré-determinado para cada sexo, aponta para a Educação Infantil enquanto um espaço de não-sexismo, mas sim de coletividade, e aprendizagem. Isso não significa que em todos os momentos meninos e meninas devem estar juntos, afinal de contas eles possuem as suas individualidades. Porém não podem ser privados desse convívio, pois quando o adulto nega-lhes o direito de conviver com o outro, indiretamente lhe atribui relações de diferenciamento, podendo evoluir para comportamentos de machistas ou de preconceitos dentro de uma sociedade. Sendo assim, é possível observar que de modo inconsciente os professores reforçam as práticas sexistas.

Outra tentativa de burlar as regras aparece quando:

> *Na situação os meninos ganharam uma bola para brincar e as meninas um balde com utensílios para brincar na areia. Tudo transcorria dentro da normalidade se não fosse uma menina que insistia em brincar de bola com os meninos e um menino que não queria jogar, mas sim brincar na areia. Enquanto o estagiário tentava conversar com as crianças que "fugiam da normalidade", as professoras ali presentes diziam "você não é menino para brincar de bola, teu lugar não é aqui", "mas o que aquele menino faz de novo no meio das meninas...".*
>
> *Diário de Campo (11/08/2009).*

Por que os professores das nossas escolas insistem em querer manter a ordem em tudo o que as crianças fazem? Por que essa necessidade de organização e disciplina do decorrer das atividades pedagógicas? Lamentavelmente, a escola, cada vez mais aproxima-se de um espaço de cumprimento de regras, reprodução e homogeneização, a escola vem incluindo no seu modo de acontecer as características de uma sociedade capitalista, onde precisamos fazer tudo dentro de um tempo determinado, onde precisamos cumprir prazos e regras.

Por conta disso, as crianças são deixadas por seus pais em espaços fechados, com poucas atividades interessantes e com horários para tudo, inclusive para ir ao banheiro, as crianças freqüentam este local, para serem educadas ou poderíamos dizer, para serem moldadas de acordo com os padrões que a sociedade exige? A isso denominamos Escola de Educação Infantil.

Sabe-se que as origens do processo escolar no Brasil, se deu com o trabalho de domesticação dos índios pelos padres jesuítas, estes lançaram as bases do sistema educacional as quais foram se aprimorando ou não, até chegarem aos sistemas que temos hoje. Mas nós precisamos trabalhar exatamente assim? As crianças pequenas possuem uma ânsia muito grande de ir para a escola. Para elas a escola é um lugar maravilhoso, é lindo, é mágico, a escola para crianças pequenas deveria ser tudo isso, porém alguns professores não pensam como as crianças, para eles a escola é um lugar onde elas vão para passar o tempo enquanto os pais trabalham.

A descoberta do corpo, é uma fase maravilhosa das nossas vidas:

Uma menina parou o que estava fazendo pôs a mão no peito e descobriu que algo batia lá dentro, ficou intrigada e questionou o professor estagiário, o qual deu as devidas explicações. Isso foi maravilhoso, pois envolveu todas as crianças até que um menino disse que o seu coração não batia, a razão de ele não sentir as batidas, era o monte de casacos que ele usava. Mas a conversa entre o professor e eles foi muito rica, pena que parou por ali, e as crianças continuaram brincando isoladas em seus grupos: meninos com meninos e meninas com meninas.

Diário de Campo (31/07/2009)

Esse corpo é muito mais do que um pedaço de carne. É uma parte constituinte do ser humano que não nasce pronto, mas se constitui aos poucos, transformando-se e ganhando sentidos e significados de acordo com o que o seu "dono" julgar pertinente, e com aquilo que ele aprende no convívio com o outro. Nesse sentido, Salva (2003, p. 72) reforça este argumento dizendo que

> O corpo é massa, calor, energia, sentimento, gesto, expressão. Os meninos e as meninas são os seus corpos. Os corpos dos meninos e das meninas são eles. É no corpo, e, portanto, neles que repousa o pensamento, o desejo, a curiosidade. É o corpo que sente dor, que chora a perda, que busca o requinte do riso calmo. No corpo, reside o chamado preeminente da vida. No corpo, repousa a disponibilidade do sentir.

Com olhos de adultos, temos dificuldades em compreender porque um bebê passa muito tempo chupando os seus dedos. É simples, ele descobriu uma parte de si, e é bom "curtir" essa nova relação que se está estabelecendo. Na posição de educadores, repreendemos as crianças que estão tocando os seus órgãos genitais, porém nos esquecemos que já fomos criança, e também passamos por este processo de conhecer o meu corpo. Talvez o modo como fomos tratados neste momento explique a dificuldade que temos em falar de sexualidade e das relações de gênero na Educação Infantil.

Outra situação que ocorre é quando as crianças ao manusearem algumas revistas, se depararam com determinada imagem e se estabelece o diálogo abaixo

-Tem uma bunda ali" (risos)

-Para de falar bagacerice".

-Quem de vocês não tem bunda? Todos nós temos inclusive a profe".

Risos (...)

Diário de Campo: 19/08/2009

Pensamos que no mínimo é preocupante uma criança ter a idéia de que os adultos são corporalmente diferentes delas. O professor, ao colocar-se em um patamar de superioridade distancia-se de tal modo dos pequenos, que eles o vêm assim, como alguém diferente, incapaz, de ter uma *"bunda".* Essas relações, ultrapassam os limites tratados aqui, elas se ecoam por toda a vida dos sujeitos. Não defendo que tenhamos aulas de anatomia na Educação Infantil, porém não podemos nos fazer de desentendidos, ou "sair pela tangente" quando esses assuntos batem a nossa porta.

Como uma ultima questão a ser discutida, segue a resposta da professora quando questionada sobre o porquê de separar as crianças no momento das brincadeiras:

> *"Se eu deixar eles brincarem juntos, eles vão para debaixo da mesa e fazem coisas".*
>
> Diário de Campo: 20/07/2009

Essas "coisas" não foram especificadas, e talvez nem sejam tão apavorantes assim, pois este é um momento de descoberta de si e do outro. E cabe ao professor não tornar esses momentos constrangedores, ou proibi-los, mas sim trabalhar de modo construtivo, a fim de contribuir para o crescimento dessa criança.

Ao analisarmos as falas e atitudes da profissional de educação presente no contexto estudado, pode-se perceber uma dicotomia na sua relação com as crianças: ora aproveitando os momentos oportunos para falar do corpo e ora repreendendo e negando as crianças esses fatos. É fato, que tratar de assuntos referentes a sexualidade e corpo geram certas vergonhas e preconceitos para determinadas pessoas, e mais ainda quando estas questões referem-se a crianças pequenas. Porém é fato também que são temas dificilmente abordados nos cursos de formação de professores e nos currículos escolares, porém muito presentes nas relações sociais existentes na escola. Cruz (2003) em seu artigo que trata destes assuntos frente aos relatos dos profissionais de educação infantil, aponta para as dificuldades que se tem em trabalhar com este tema, uma vez que os "educadores não estão preparados para enfrentá-lo"(CRUZ, 2003, p.106). Após toda uma discussão sobre a importância de tratar sem medo, vergonha ou preconceito a sexualidade das crianças, a autora finaliza seu texto dizendo que

> Desde muito cedo, a sexualidade tem seus contornos entrelaçados às reações de gênero. A educação sexual no âmbito da educação infantil pode-se configurar como um espaço-tempo privilegiado para articularmos o debate dessas áreas de conhecimento com a temática da infância. O desenvolvimento deste campo de estudos pode contribuir para a melhoria da qualidade da educação infantil e para que

> possamos diminuir nossa perspectiva “adultocêntrica”, no sentido de percebermos que “as crianças” são meninos e meninas com direito à própria sexualidade. (CRUZ, 2003, p.116).

Interagir com o outro, é um modo de aprender. Quando a criança é livre para vivenciar estes momentos, suas construções são extraordinárias. As imagens a seguir, são de um momento em que as crianças ficaram sem os professores na sala, portanto “livres” para brincar.



Figura 3. Juntos, porém separados
Fonte: Arquivo pessoal



Figura 4. Brincando sem a professora
Fonte: Arquivo pessoal

Ao observar estes momentos, percebe-se que no ato de brincar com o outro a criança leva para este plano as relações que a professora estabelece. Na Figura 3, as crianças estão juntas, mas isso não significa que estão interagindo. Já na Figura 4, registrada em um momento em que a professora ausentou-se da sala de aula, meninos e meninas misturam-se, mostrando um indício de interação.

Para não concluir

Ao refletir sobre as relações de gênero na educação infantil questiono-me, e lanço a questão ao leitor até que ponto, as nossas práticas escolares, contribui para o desenvolvimento integral da criança? Sendo que por questões sexistas, as privamos de relacionar-se com o outro, e, portanto de constituir-se na sua totalidade?

Retomando, o objetivo principal, que originou este trabalho, pode-se perceber o quanto à atitude de profissionais capacitados para trabalhar com crianças influencia no desenvolvimento destes. Não será difícil imaginar o que aconteceria com essas crianças se nos seus primeiros anos de escolaridade os seus professores agissem como a deste estudo. Não é

intenção aqui fazer generalizações, mas já é possível observar nos momentos de brincadeira livre que automaticamente meninos e meninas separam-se.

É preocupante saber, que se tem a possibilidade de que na escola constituem-se sujeitos de caráter preconceituoso. De saber que as experiências escolares contribuem para a formação de uma sociedade que se difere e se valoriza de acordo com o sexo do individuo, onde a condição do sujeito é que irá determinar o valor do seu salário no final do mês. São inúmeras as manchetes em jornais falando de machismo, discriminação da mulher, negação de direitos a homossexuais, negros, índios, dentre tantas outras "barbáries" que acontecem.

Seguramente quem comete atitudes assim passou pela escola. Não digo que essa instituição foi a responsável por essas atitudes sozinha, porém, se levarmos em conta que nos constituímos sujeitos de uma sociedade a partir das nossas experiências, o que vivenciamos na escola pode direta ou indiretamente ter influenciado os acontecimentos que vemos hoje. A escola reforça práticas sexistas presentes na sociedade. Sendo assim, é importante que o espaço escolar e as vivências que nele ocorrem colaborem positivamente na constituição dos sujeitos, também é importante que se problematize as práticas de modo a estranhar o que foi naturalizado com o tempo.

Está em nós, professores, colaborar para que situações como as citadas anteriormente não ocorram. Como? Não negando as crianças o direito de conviver com o outro, não escondendo que temos diferenças biológicas, não negando as suas curiosidades sobre o corpo e muito menos negar-lhe a oportunidade de conhecer-se a si e ao outro. Não falamos aqui de aulas de anatomia humana na educação infantil, mas sim de problematizar e esclarecer situações que acontecem no dia-a-dia. Permitir que meninos brinquem de boneca não é ínsita-lo para uma ou outra orientação sexual, mas é permitir que ele experiencie uma condição social que futuramente poderá estar desempenhando. Ver meninas no futebol é sim um modo quebrar com certas regras sociais onde futebol é coisa de homem, ou que lugar de mulher é na cozinha.

Estas breves reflexões, não visam trazer respostas, mas sim, gerar inquietudes, pois parece inacreditável que hoje ainda vivamos situações assim nas escolas.

Referências :

CRUZ, E.F. **Educação sexual e educação infantil no relatos de profissionais que trabalham com a formação de educadoras e creche/pré-escola.** *In* Pro-Posições. Dossiê Educação Infantil e Gênero/Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação.- Campinas, SP v.14, n 3 (42).

FINCO. Daniela. **Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil.** *In* Pro-Posições. Dossiê Educação Infantil e Gênero/Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação.-Campinas, SP v.14, n 3 (42).

SALVA, Sueli. **Vai Ter Dança Hoje?** Itinerários juvenis no espaço escolar. Porto Alegre: UFRGS, 2003. 204f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

WEEKS, Jefferey. **O corpo e a sexualidade**. *In* LOURO, Guacira, Lopes. O corpo educado: pedagogia da sexualidade. Belo Horizonte. Autentica, 1999.

MACHISMO: COISA DE MACHO?

FREITAS, Solange Bassetto de Freitas
Docente da Faceres, de São José do rio Preto, S.P

Eixo Temático: Gênero, sexualidade e infância

Resumo: Este artigo resulta de pesquisa realizada com o objetivo de entender como se desenvolve o processo de produção e reprodução do machismo, através da educação que as mães oferecem a seus filhos. Para isso, toma como objeto de análise as representações de gênero de mulheres, mães e profissionais, com idade entre 33 e 44 anos, que foram submetidas a uma entrevista semi-estrutura, cujo roteiro abordava as seguintes questões: representações do machismo, relacionamento com o marido, educação recebida na família de origem, educação recebida na família constituída e perspetivas de mudança. O referencial teórico adotado na pesquisa foi a perspectiva de gênero, que utiliza conceito de gênero como categoria de análise histórica, na sua articulação como outras categorias fundamentais na compreensão do machismo como: a dominação masculina e o patriarcado. A análise das entrevistas mostrou que a reprodução do machismo não ocorre de forma inconsciente, ela está sendo percebida e repensada pelas mulheres que buscam transformá-la, não só ao educarem as crianças, mas também em seus cotidianos familiares, profissionais e sociais, através de várias estratégias de resistência e questionamento. Porém, apesar de utilizarem essas estratégias de resistência, na maioria das vezes, sofrem interferências de outras instâncias sociais que influenciam no processo educacional de seus filhos. Foi possível, também, constatar que as entrevistadas vêem na educação a principal via de transformação dessa realidade que oprime as mulheres e prende os homens em padrões sociais fundamentados em uma relação de dominação. Embora acreditem na possibilidade de mudança, elas reconhecem que se trata de um processo de longa duração, e que, apesar de já ter sido iniciado, ainda não surtiu grandes efeitos em termos culturais.

Palavras chave: gênero, machismo e educação

Abstract: This article results from research conducted with the aim of understanding how it develops the process of production and reproduction of sexism through education that mothers offer their children. For this, as its object of analysis the gender representation of women, mothers and professionals, aged between 33 and 44 years who underwent a semi-structure, whose script addressed the following issues: representations of male chauvinism, relationship with her husband, received education in the family of origin, education, and welcomed into the family consists of changing perspectives. The theoretical approach in the study was a gender perspective, which uses the concept of gender as a category of historical analysis, in its articulation as other key categories in the understanding of how sexism, male dominance and patriarchy. The interview analysis showed that the reproduction of sexism does not occur unconsciously, she is being perceived and modeled by women who seek to transform it, not only to educate children but also in their everyday family, professional and social, through various strategies of resistance and questioning. However, despite using such strategies of resistance, most often suffer interference from other social institutions that influence the educational process

of their children. It was also possible to see that the respondents see education as the major route of transformation of this reality that oppresses women and holding men in social patterns based on a relationship of domination. Although they believe in the possibility of change, they recognize that this is a long process, and that despite having already been started, has not yet produced great effects in cultural terms.

Quando se aborda o tema machismo, logo se tem a idéia de uma ideologia pertencente ao universo masculino. Porém essa ideologia também faz parte do universo feminino estando presente nas representações de gênero femininas e sendo legitimada pela organização social de gênero patriarcal, vivenciada por nossa sociedade. Essas representações estão contidas na educação que as mulheres recebem e oferecem aos seus filhos. Assim, as mulheres têm papel fundamental no processo de produção/reprodução do machismo, uma vez que são educadoras tanto em seus lares, como fora deles, nas instituições educacionais.

Machismo e Dominação Masculina

Ao falarmos de machismo estamos tratando de uma ideologia presente na organização social de gênero patriarcal, que fundamenta a dominação masculina em suas várias formas. Desse modo essa ideologia alicerça várias expressões pejorativas em relação a mulher e ainda legitima situações de submissão feminina, controle sexual e opressão das mulheres.

Após o surgimento do feminismo e das mudanças ocorridas nas relações de gênero o machismo passou a ser visto como ideologia depreciativa da mulher, presente no patriarcado, que dá suporte a dominação masculina.

Apesar de o termo machismo ser considerado ultrapassado pela academia, o mesmo intitula nosso trabalho, uma vez que como ideologia está presente na representações de gênero das mulheres. E que legitima situações de discriminação, violência dentre outras vividas pelas mesmas.

A ideologia por sua vez, é uma resultante da prática social que tem a função de ocultar a dominação e legitimá-la. Estabelecendo padrões comportamentais, crenças e valores sociais voltados a sua manutenção. O machismo enquanto ideologia de gênero é utilizado para manutenção da dominação masculina.

Enquanto ideologia de gênero, o machismo fundamenta a reprodução da dominação masculina, pois está presente na educação, que é reproduzida através dos processos de socialização que ocorrem na família, escola, igreja, etc.

A dominação masculina decorre de um processo contraditório de submissão, sendo resultado da violência simbólica. A violência simbólica é uma manifestação de violência que ocorre de forma invisível, insensível, através das vias do conhecimento, da comunicação e do sentimento. Para que a dominação masculina tenha efeito é necessário que os dominados se submetam de forma consciente. Sendo assim dominação masculina é um caso particular de dominação que pode ser exercida através da violência simbólica. (BOURDIEU, 2003), ou dominação simbólica.

Uma das maiores conseqüências da imposição de condições do funcionamento da dominação simbólica vem da determinação de uma certa representação dos órgãos sexuais, que traz uma construção social das diferenças anatômicas visíveis. Esta diferença anatômica socialmente construída fundamenta a diferença social, que a alicerça.(BOURDIEU, 1996, p.31).

O caráter da dominação está situado na ordem do conhecimento; nas relações de força que passam de forma particular pelo conhecimento e relacionamento, que só acontece na estruturação do pensamento. Segundo Bourdieu (2003, p.18).

> a força da ordem masculina pode ser aferida pelo fato de que ela não precisa de justificação, a visão andocêntrica se impõe como neutra e não tem necessidade de se enunciar, visando sua legitimação. A ordem social funciona como uma imensa máquina simbólica, tendendo a ratificar a dominação masculina na qual se fundamenta: é a divisão social do trabalho, distribuição muito restrita das atividades atribuídas a cada um dos dois sexos, de seu lugar, seu momento, seus instrumentos.

Assim, à medida que incorpora a dominação, o dominado naturaliza-a, como ocorre no caso do pensamento de que a mulher nasceu para cuidar dos afazeres domésticos, e para ser mãe. Essa forma de pensar é colocada às mulheres de várias formas, jornais, revistas e mesmo programas televisivos que trabalham com ideologia de que as mulheres são donas de casa, e veiculam suas propagandas de utensílios domésticos, bem como receitas e ainda produtos para facilitar a limpeza, quase que totalmente em programas voltados ao público feminino. Essa lógica é uma das formas de dominação simbólica que ocorre através da ideologia machista.

A dominação masculina é um dos alicerces da organização patriarcal que fundamenta toda uma série de fatores como: práticas, representações, processos simbólicos, normas e valores sociais, esta produz sustentabilidade a ideologia machista.

Gênero e Patriarcado

Em nossa sociedade esta organização social de gênero configura-se como patriarcado, ou seja uma organização social de gênero que legitima a dominação masculina, uma vez que como a própria ortografia coloca, o poder encontra-se nas mãos do patriarca, o homem. A dinâmica entre o medo e o controle rege esta organização de gênero.

Mas não são somente os homens que dão suporte a esse regime, pois como coloca Saffioti (2001), impregnadas pela ideologia patriarcal, as mulheres acabam contribuindo com a perpetuação da opressão que sofrem, uma vez que educam os filhos e outras crianças ou adolescentes de acordo com essa ideologia, de modo a reproduzi-la.

Desse modo o Patriarcado é a organização social do gênero, pautada na dominação/ opressão das mulheres pelos homens, que atende aos interesses das classes dominantes. Assim o Patriarcado configura-se como uma relação de poder, que concede direitos sexuais aos homens sobre as mulheres. Sendo um tipo hierárquico de relação que invade todos os espaços sociais. Ultrapassando assim o nível das relações pessoais, domésticas e envolvendo a sociedade civil e mesmo o Estado.

Nos depoimentos das entrevistadas de nossa pesquisa o machismo aparece como forma de pensamento e ideologia e comportamentos identificados como dominação masculina e relacionados a situações que envolvem a violência masculina, inferiorizando e desvalorizando a mulher e também em comportamentos sexistas, divisão sexual do trabalho e naturalização de papéis masculinos e femininos.

Surgiram nos depoimentos situações de desvalorização feminina que, as vezes desencadeiam conflitos conseqüentes de violência contra mulher, evidenciando que os altos índices relacionados com a violência contra a mulher demonstram que a coisificação feminina ainda persiste em nossa sociedade, como mostra o depoimento a seguir.

A reprodução da ideologia machista recebe também grande colaboração feminina, pois muitas vezes a mulher contribui com o pensamento de que as atividades domésticas são de

responsabilidade feminina e que os homens não dispõem de habilidades adequadas a esse tipo de tarefa.

Como já citamos, gênero é um campo fundamental pelo qual se articula o poder. E em conjunto com uma série de referências, conceitos, costumes, práticas, estrutura a percepção e a organização concreta e simbólica de toda a organização social. Nele o poder circula através das relações sociais, estabelecendo uma correlação de forças entre dominador e dominado. Entretanto no patriarcado o poder centra-se no patriarca, inviabilizando seu fluxo entre o homem dominador e a mulher dominada.

Desse modo o gênero vai mais além de uma organização social, uma vez que é mais vasto que o patriarcado, diz respeito a construção social do masculino e do feminino, sendo uma categoria pela qual se analisa a história e ainda um campo pelo qual o poder circula. Assim o patriarcado é uma das formas como o gênero se organiza. Este é fundamentado pela dominação masculina, que ocorre pelas vias da violência física e simbólica. Uma das formas dessa dominação ocorre através da ideologia machista.

Esta ideologia por sua vez permeia as representações sociais que, são um conjunto de conceitos e explicações oriundas da vida cotidiana, podendo ser vistas como uma forma contemporânea do senso comum. (MOSCOVICI, 1981, p. 181)

Mesmo quando colocam questões sobre a vivência do relacionamento as pesquisadas relatam situações onde a sua carreira profissional é deixada em segundo plano. Questões como a desvalorização da vida profissional da mulher, sua coisificação, infidelidade masculina constituem a ideologia machista e como pode ser verificado, acarreta conflitos de relacionamento à medida que traz à tona a prática da dominação masculina.

Embora já haja algumas tentativas no sentido de alterar esta realidade, pois alguns homens estão lutando pelo benefício da licença paternidade a fim de vivenciarem mais de perto os primeiros meses de desenvolvimento de seus filhos, a educação das crianças ainda permanece como responsabilidade feminina. Essa realidade é legitimada por um outro processo educacional, que é a educação, que as mulheres recebem desde crianças, sendo ensinadas desde cedo a maternar. Isso pode ser verificado nas brincadeiras de boneca ou de casinha onde a menina trabalha seu o imaginário voltado ao cuidado dos filhos e do marido, bem como da casa. Também nos livros de histórias infantis e mesmo em muitos desenhos animados é comum encontrar a figura da mamãe e seus filhinhos como se isso fosse um padrão de comportamento ou mesmo de

família. Desse modo desde muito cedo a mulher é educada para ser mãe, e assim obedecer a padrões de comportamento considerados próprios da mulheres e por conseguinte, do universo feminino como: delicadeza, sensibilidade, afetividade, meiguice, fragilidade e outras características que estão voltadas ao processo de cuidado e maternação.

A educação é um processo que ocorre em casa, na rua, na igreja e mesmo na escola, de várias formas e sob vários modelos. E através deste se produzem e reproduzem valores, crenças, comportamentos e, por conseguinte, ela é uma via de produção e reprodução da ideologia machista.

As mulheres tem um papel primordial na educação das crianças ainda desde o nascimento até a idade adulta, pois como pode ser verificado em nossa sociedade, o papel educacional ainda encontra-se em sua maior parte sob responsabilidade feminina, uma vez que a criação dos filhos persiste como a responsabilidade feminina de maior importância. Em nossa sociedade ser mãe vai além de dar a luz, pois pressupõe ser a principal responsável, cuidadora. (CHODOROW, 2002, p.17).

Produção e Reprodução do Machismo

Essa realidade é identificada pelas pesquisadas ao relatarem o contexto da educação que receberam de seus pais, em alguns casos foram identificadas situações em que o enxoval estava pronto a espera do casamento, ou mesmo onde a carreira profissional do menino foi privilegiada em detrimento da carreira da menina e ainda quando o diploma de medicina de uma das entrevistadas era considerado enfeite para sua família, já que ao contrair matrimônio a mesma deveria pendurá-lo e trocá-lo pelo avental.

A produção e reprodução do machismo são processos muito articulados, em que é difícil perceber e distinguir quando o que está ocorrendo, faz parte da produção ou da reprodução do mesmo.

Durante a pesquisa quando relatavam sobre a educação que oferecem aos seus filhos, as entrevistadas expuseram seu desejo de não transmitir a ideologia machista à seus filhos, porém nas situações cotidianas relatadas em outro momento da entrevista a reprodução do machismo ficou clara. Em um dos depoimentos que trouxeram situações onde o homem é visto como o detentor da capacidade de dar limites aos filhos. Há também as situações onde a interferência masculina na educação dos filhos é vista como reprodutora do machismo, como no caso onde a

pesquisada relata que seu marido ensina a seus filhos comportamentos machistas como a visualização de pornografia. Em outro depoimento o controle sexual da filha é rigorosamente feito pelo pai, que controla seu cotidiano rigorosamente. A escola e os amigos também foram identificados nos depoimentos como vias de interferência na educação dos filhos, enquanto produtores e reprodutores da ideologia machista.

A pesquisa que realizamos demonstrou que a educação é uma via tanto de reprodução, quanto de resistência e combate ao machismo. Algumas até verbalizaram sobre o papel de participação que as mulheres tem no processo de produção e reprodução da ideologia machista. Mesmo quando colocam a necessidade de mudança em sua postura e desse modo se inserem como parte diretamente ligada e imprescindível no processo de modificação das relações de gênero, através do questionamento da ideologia machista.

Representações de Gênero

Os saberes do senso comum advindos dos indivíduos constituem um processo gerador de ações sociais a partir de suas visões de mundo, concepções e cultura presentes na vida cotidiana. Assim fazem parte da construção das representações sociais os indivíduos com seus arsenais de experiências e também suas relações com o meio social.

Em meio a essas representações sociais estão as representações de gênero. A representação do gênero é sua construção. Ela tem efeitos concretos e representa uma relação social. Segundo a análise de Althusser o

> Processo pelo qual uma representação social é aceita e absorvida por uma pessoa como sua própria representação, e assim se torna real para ela, embora seja de fato imaginária. (ALTHUSSER, apud LAURETIS. 1999, p.220).

Representações de gênero são posições sociais que trazem consigo significados de ser homem e ser mulher tanto para o indivíduo (auto-representação), como para sociedade (representação social). Estas fundamentam a definição dos papéis femininos e masculinos, legitimando outro tipo de ideologia, por exemplo, a machista.

As representações de gênero das entrevistadas em relação ao machismo trouxeram vários aspecto interessantes. Para as pesquisadas o machismo é um pensamento ou ideologia que desvaloriza a mulher em relação ao homem, legitima comportamentos agressivos por parte dos

mesmos, torna a mulher objeto e que está presente tanto no universo feminino como masculino. Sendo a educação via de produção/reprodução ou de resistência ao mesmo.

Segundo as entrevistadas a inferiorização ocorre de várias formas, pela desvalorização do trabalho doméstico exercido como obrigação feminina, através da remuneração menor destinada à mulher e mesmo sua discriminação no ambiente de trabalho e até mesmo na ideologia da submissão feminina ao homem.

Quanto à representação do machismo como algo pertencente ao mundo masculino, foi possível verificar que algumas mulheres apresentam esse tipo de pensamento. Porém em nossa pesquisa, das sete mulheres entrevistadas, apenas duas revelaram concordar com essa postura.

A sujeição diante das agressões dos maridos ou mesmo a submissão também são posturas que contribuem com a ideologia machista. A violência destrói a auto-estima da mulher consumindo sua capacidade de reação à violência, o que acaba naturalizando-a, uma vez que se torna freqüente.

A postura adotada diante das situações onde o machismo é colocado, também foi destacada como via de questionamento do mesmo e fator de grande importância para o rompimento com a ideologia machista, pois em muitas ocasiões, mesmo que de forma tímida, elas encontram estratégias para subverter essas situações na educação que oferecem à seus filhos. Como por exemplo nas situações onde encontram modos de burlar o controle de seu maridos em relação a suas filhas, quando ensinam aos meninos que também devem fazer as tarefas domésticas e quando se impõem enquanto mulheres e profissionais em sua vida cotidiana. A identificação de tais estratégias, somente pode ser desenvolvida, a medida que, se adote uma concepção de gênero como categoria analítica, pois esta permite-nos desvendar as artimanhas existentes nas relações de gênero.

É através desta concepção, que identifica-se o desejo das mulheres pelo estabelecimento de uma nova ordem de gênero descolada da ideologia machista, onde a dominação masculina seja revertida em igualdade de direitos. Para conquista dessa nova organização de gênero as mesmas acreditam estar na educação a via de transformação através da qual se possa viabilizar uma ordem de gênero mais justa.

Referências:

1. ANYON, Jean. **Interseções de Gênero e Classe: acomodação e resistência de mulheres e meninas às ideologias de papéis sexuais.** São Paulo: CADERNOS DE PESQUISA,nº73, maio/1990.

2. BELLOTI, Elena G. **O Discondicionamento da Mulher.** CADERNOS DE PESQUISA. nº 18, set/1976.

3. _____. **Educar para Submissão**, 2ª ed. Petrópolis: Vozes.1975.

4. BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**, Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2003.

5. _____, Pierre. **Novas Reflexões sobre a Dominação Masculina**. In: LPOES, M.J; MEYER, D. E e WANDOW, U.L (orgs). Gênero e Saúde. Artes Médicas, 1996.

6. BRUSCHINI, Cristina. **Trabalhadoras do Brasil**. FCC, São Paulo: brasiliense, 1982.

7. CARVALHO, Maria. E. P. (org). **Consciência de Gênero na Escola.** João Pessoa: Editora Universitária/ UFPB, 2000.

8. _____. **Relações entre Famílias e Escola e suas Implicações de Gênero.** CADERNOS DE PESQUISA, São Paulo, nº110, p.143-155, julho/2000.

9. CHARTIER, Roger. **Diferenças Entre Os Sexos e Dominação Masculina.** CADERNOS PAGU, nº 4, 1995, p.37-47.

10. CHODOROW, Nancy. **Psicanálise da Maternidade: uma crítica a Freud a partir da mulher.** 2ª Ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2002.

11. COSTA, Jurandir. F. **Ordem Médica e Norma Familiar**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Graau, 1989.

12. DEL PRIORE, Mary. **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto.1997.

13. DINIZ, Débora; GUILHEM, Dirce. Feminismo, Bioética e Vulnerabilidade. **Estudos Feministas,** 1º semestre, 2000. p 236-367.

14. FREITAS, Solange. B. **Relações de Gênero no Trabalho: a visão masculina.** Franca, 2001.(Trabalho de conclusão de curso apresentado a faculdade de História, Direito e Serviço Social da Unesp, para fins de obtenção de título de Bacharel em Serviço Social).

15. GOLDENBERG, Mirian. **Os Novos Desejos**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

16. HARTMAN, M. S., Banner, L (org.) (1974) **Conciousness Raised: New Perspectives on the History of Women** In SAFFIOTI, Heleieth. Gênero e Patriarcado, 1980.

"NÃO É SÓ BELEZA QUE TEM QUE TER, MAS TEM QUE SER BONITA." MÍDIA, CONSUMO E A PRODUÇÃO DE MODOS DE SER MENINA

ESPERANÇA, Joice Araújo[1]
RIBEIRO, Paula Regina Costa[2]
Universidade Federal do Rio Grande – FURG
Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental - PPGEA

Eixo Temático: Gênero, sexualidade e infância

Resumo: Os significados atribuídos à infância não são fixos nem universais, uma vez que as ideias sobre o que as crianças são ou devem ser são forjadas por condições históricas, culturais e sociais. Tais significados são múltiplos e resultam de processos de luta e negociação no contexto de relações de poder. Nas atuais sociedades, os significados atribuídos à infância vinculam as experiências das crianças ao consumo, enquanto organizador da vida social. Desse modo, as crianças são interpeladas, posicionadas e produzidas como consumidoras, desde a mais tenra idade e a despeito das diferenças culturais e sociais, como os pertencimentos de classe e gênero. Partindo dessas reflexões, o estudo em questão busca problematizar os efeitos da cultura de consumo na composição dos modos de ser criança. A principal orientação metodológica da investigação centra-se na escuta das próprias crianças sobre a temática consumo, no contexto de uma escola da rede pública do município do Rio Grande. Para ouvi-las, foram construídas estratégias como a produção de um vídeo e de auto-retratos, a proposição de entrevistas, de diálogos acerca de histórias infantis, questionários e desenhos legendados. Na sequência, buscou-se realizar a análise do material empírico com a identificação de temáticas emergentes das relações estabelecidas entre as falas das crianças e os significados suscitados pelo estudo do referencial teórico. Dentre as possibilidades de análise construídas na trajetória da pesquisa, destacam-se as articulações entre consumo, mídia e a produção das identidades de gênero na infância, com foco na constituição de modos de ser menina e seu vínculo com os imperativos da publicidade, moda e beleza.

Palavras-chave: Infância; Consumo; Gênero.

Abstract: The meanings attributed to childhood are not fixed or universal, since the ideas about what children are or should be were forged by historical, cultural and social conditions. Such meanings are multiple and result from struggle and negotiation processes in the context of power relations. In contemporary societies, the meanings attributed to childhood link children experiences with the consumption, as an organizer of social life. Therefore, the children are interpolated, positioned and produced as consumers, since the earliest age and despite cultural and social differences, such as class and gender affiliations. Starting from these reflections, the present study seeks to problematize the effects of consumption culture in the composition of the ways of being a child. The main research methodological orientation is

[1] Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande (PPGEA/FURG). Professora Assistente do Instituto de Educação da FURG e integrante do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (GESE).

[2] Doutora em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora Associada do Instituto de Educação da FURG e docente do PPGEA. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências (associação FURG/UFRGS/UFSM) da FURG e do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (GESE).

focused on listening to the children about the issue consumption, in the context of a public school in the municipality of Rio Grande. In order to listen to them, strategies were built such as producing a video and self-portraits, the proposition of interviews, dialogues about children's stories, quizzes and captioned drawings. Further, it was attempted to perform the analysis of the empirical material with the identification of themes emerging from the relationships established between the words of children and the meanings raised by the study of the theoretical framework. Among the analysis possibilities built on the research trajectory, highlighted were the relationships between consumption, media and production of gender identities in childhood, focusing on the establishment of ways of being a girl and their relationship with the imperatives of publicity, fashion and beauty.

Keywords: Childhood; Consumption; Gender.

C**onsumo e produção das infâncias contemporâneas**

Os Estudos Culturais em suas articulações com o gênero de teorização pós-estruturalista[3], têm consolidado possibilidades de análise que tematizam a infância como uma construção histórica, social e culturalmente variável. Dessa perspectiva, os significados atribuídos à infância não são fixos nem universais, uma vez que as crianças são vistas e veem a si mesmas de formas muito diversas em diferentes períodos históricos, em diferentes culturas e em diferentes grupos sociais (BUCKINGHAM, 2007). Tais significados são múltiplos e variáveis e seu caráter heterogêneo resulta de processos de luta e negociação no contexto de relações de poder[4].

Dentre as formas de significar a infância na contemporaneidade estão aquelas que estabelecem vínculos entre as experiências infantis e o consumo, enquanto um organizador da vida social. Nas sociedades de consumo avançadas, as crianças são interpeladas, posicionadas e produzidas como consumidoras desde a mais tenra idade. Seu engajamento em práticas de consumo acontece a despeito das diferenças culturais e sociais implicadas na fabricação de múltiplas infâncias, como os pertencimentos de classe e gênero. Como sinaliza Bauman (2008, p.73),

[3] O termo Estudos Culturais, de acordo com Nelson, Treichler e Grossberg (1995), está associado ao estudo da cultura, entendida tanto como uma forma global de vida, compreendendo idéias, atitudes, linguagens, práticas, instituições e estruturas de poder, quanto toda uma gama de práticas culturais: formas, textos, cânones, arquitetura, mercadorias produzidas em massa e assim por diante. Conforme Silva (2007, p.134), "Numa definição sintética, poder-se-ia dizer que os Estudos Culturais estão preocupados com questões que se situam na conexão entre cultura, significação, identidade e poder". Em suas articulações com o gênero de teorização pós-estruturalista, os Estudos Culturais conferem centralidade à linguagem como constituidora de práticas e identidades sociais (POPKEWITZ, 2008)

[4] Entendemos o poder como uma rede que se dissemina por todo o corpo social, em cujas "malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão" (FOUCAULT, 1999, p. 183).

> Numa sociedade de consumidores, todo mundo precisa ser, deve ser e tem que ser um consumidor por vocação (ou seja, ver e tratar o consumo como vocação). Nessa sociedade, o consumo visto e tratado como vocação é ao mesmo tempo um direito e um dever humano universal que não reconhece exceção. A esse respeito, a sociedade de consumidores não reconhece diferenças de idade ou gênero (embora de modo contrafactual) e não lhe faz concessões. Tampouco reconhece (de modo gritantemente contrafactual) distinções de classe.

Provocadas por estas questões, neste texto temos a intenção de compartilhar reflexões desencadeadas por uma investigação[5] vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, que versa sobre os efeitos da cultura de consumo na composição dos modos de ser criança.

Contextualização do estudo

A principal orientação metodológica da investigação centra-se na escuta das próprias crianças sobre a temática consumo e na observação de suas interações *in loco*, no contexto de uma escola da rede pública do município do Rio Grande. Até o momento, participaram da pesquisa quatro turmas de crianças que cursam o 3º e o 4º anos do Ensino Fundamental.

Para ouvi-las, foram construídas estratégias como a produção de um vídeo e de auto-retratos, a proposição de entrevistas-conversa[6], de diálogos acerca de histórias infantis, questionários e desenhos legendados. Na sequência, buscou-se realizar a análise do material empírico com a identificação de temáticas emergentes das relações estabelecidas entre as falas das crianças e os significados suscitados pelo estudo do referencial teórico.

A opção por realizar a pesquisa com foco nas vozes e pontos de vista das crianças, fez-se por alguns motivos que importa explicitar. Em primeiro lugar, essa opção funda-se no desejo de problematizar, conceituar e propor perspectivas teóricas para pensar as infâncias a partir das próprias crianças, tensionando as condições de silenciamento a que as culturas infantis encontram-se submetidas nos espaços escolares e nas interações com as culturas adultas. Essa escolha pauta-se ainda na convicção acerca do "importante papel que a produção científica pode e deve desempenhar no complexo processo de transformação da ideia de infância de determinada sociedade" (CRUZ, 2008, p.12).

[5] Trata-se da pesquisa de Doutorado em andamento intitulada "Ser criança na sociedade de consumidores: artefatos, pedagogias e a produção de si".

[6] A entrevista-conversa, de acordo com Saramago (2001), é orientada por grandes blocos temáticos intercomunicáveis relacionados às questões a serem investigadas e que permitem a convergência entre si. Trata-se de um momento de interação por excelência entre pesquisadores/as e crianças.

Ademais, como sinaliza Alderson (2003), tal como aconteceu com as mulheres, as perspectivas das crianças estiveram esquecidas da história ou totalmente ausentes durante muito tempo e as pesquisas que contam com a sua participação abrem possibilidades de problematização acerca da perspectiva adultocêntrica, isto é, centrada no ponto de vista do adulto, que orienta em grande medida os quadros interpretativos das pesquisas realizadas sobre as crianças.

Dentre as possibilidades de análise construídas na trajetória da pesquisa, destacam-se as articulações entre consumo e mídia na produção dos modos de ser menina.

Mídia, consumo e a produção de modos de ser menina

A produção das identidades de gênero, dos modos como socialmente se vive a masculinidade e a feminilidade (LOURO, 2005), dá-se no contexto de múltiplas práticas e instâncias sociais, que produzem e reproduzem significados e diferenças para cada um dos sexos. Embora sejam construções históricas e culturais, essas diferenças passam a ser percebidas de forma essencializada e naturalizada, reforçando padrões estáveis e dicotômicos.

Enquanto construções históricas e contingentes, as identidades de gênero também são forjadas a partir do consumo, enquanto condição existencial que modela os modos de ser sujeito na sociedade contemporânea. Para Bauman (2008), a sociedades atuais, interpelam os sujeitos, dirigem-se a eles, os saúdam e apelam a eles, basicamente, na condição de consumidores/as, promovendo e reforçando a escolha de um estilo de vida e uma estratégia existencial consumistas, enquanto rejeitam todas as opções culturais alternativas.

Atentando para as narrativas das crianças produzidas no contexto desta pesquisa, podemos perceber os atravessamentos da cultura da mídia e do consumo na produção das identidades, sobretudo dos modos de ser menina. Pelas suas narrativas, observamos a referência a práticas de consumo e suas implicações na construção de uma determinada aparência, socialmente desejável. Desse modo, as meninas são interpeladas a consumir determinadas mercadorias, a modelarem seus corpos e condutas para estarem "na moda", o que significa vestir-se de certa forma, possuir e exibir objetos que operam como ornamentos simbólicos das identidades (BAUMAN, 2001) produzindo sentidos de pertencimento e diferenciação e fabricando modos de ser menina segundo os preceitos da cultura de consumo. É o que sugerem as seguintes narrativas: "*Eu gostaria de ser bonita, magra. Não é só beleza que tem que ter, mas tem que ser bonita*" (menina, 9 anos); "*Pra ser uma guria elegante tem que andar bem arrumada, ser chique, bonita, cuidar do teu cabelo, das tuas unhas*" (menina, 10 anos). "*A moda é o que as gurias usam, elas têm que usar, por isso é que a moda existe em*

qualquer lugar. A moda faz as gurias comprar várias roupas e calçados do mesmo estilo, por isso então que elas usam a mesma sandália. As gurias gostam de usar as roupas e calçados que a moda faz, tipo essa sandália da Barbie que vem com a bolsinha" (menina, 9 anos); "*O que leva as gurias a comprarem as mesmas coisas [sandálias] é por dois motivos, o primeiro é que as amigas delas têm e segundo é que tem uma bolsinha*" (menina, 10 anos); "*Eu uso óculos assim porque todo mundo usa*, t*odo mundo usa porque é moda"* (menina, 9 anos)". "*Eu gosto de ser charmosa, ser charmosa é usar roupa bonita, saber se arrumar, usar perfume, cuidar do corpo, da pele, das unhas, se arrumar, se pintar*" (menina, 10 anos); "*Eu queria ser bonita, que é se vestir bem, se cuidar*." (menina, 9 anos).

À aquisição de mercadorias, articulam-se sentidos que produzem corpos, condutas e identidades, possibilitando às meninas a produção de sentidos sobre si mesmas, a adoção de certo estilo que se compõe a partir de modos particulares de vestir-se, dispor-se e alcançar notoriedade, tornando-se visíveis e desejáveis. Conforme ressalta Bauman (2008), adquirir novas mercadorias, obter novas versões de roupas, reconstruir estilos e substituir as versões defasadas é condição para os sujeitos estarem e permanecerem em demanda no contexto da sociedade de consumidores.

Um outro aspecto a ser destacado recai sobre o desejo expresso pelas meninas de ser ou de se parecer com modelos, atrizes e cantoras em evidência no espaço da mídia: "*Eu queria ser a Demi Lovato porque ela é bonita, eu queria ser alta de cabelos pretos, ter dezesseis anos e ser cantora*" (menina, 9 anos); "*Eu gostaria de ser modelo porque elas são bonitas e magras, eu também gosto das roupas*" (menina, 9 anos); "*Eu gostaria de ser a Aline Moraes porque ela é bonita*" (menina, 9 anos); "*Eu gostaria de ser a Débora Secco porque ela é bonita e alta*" (menina, 9 anos); "*Eu gostaria de ser modelo porque eu acho bonito, perfeito"* (menina, 10 anos).

No contexto destas análises acentuam-se as contribuições dos Estudos Culturais que, ao explicitarem as implicações entre os processos de significação, seus vínculos com relações de poder e a construção de identidades, ampliam nossa compreensão do pedagógico e de seu papel para além dos limites da escola como o local tradicional de aprendizagem (GIROUX, 1995).

Como refere Kellner (2001), nas sociedades atuais os meios de informação e entretenimento constituem uma fonte profunda de pedagogia cultural[7] que ensina às crianças

[7] Steinberg e Kincheloe destacam que a expressão "pedagogia cultural" enquadra a educação numa diversidade de áreas sociais, que não se limitam à escolar. "Áreas pedagógicas são aqueles lugares em que o poder é

como se comportar e o que pensar e sentir, em que acreditar, o que temer e desejar e o que não. Nas palavras de Giroux,

> Um exame da cultura infantil desestabiliza a noção de que as batalhas em relação ao conhecimento, aos valores, ao poder e em relação ao que significa ser um cidadão estão localizadas exclusivamente nas escolas ou nos locais privilegiados da alta cultura; além disso, esse exame fornece um referente teórico para "lembrar" que as identidades individuais e coletivas das crianças e dos/as jovens são amplamente moldadas, política e pedagogicamente, na cultura visual popular dos *videogames*, da televisão, do cinema e até mesmo em locais de lazer como *shopping centers* e parques de diversão (GIROUX, 1995, p.50).

As análises tecidas neste texto, sobre a cultura do consumo e a constituição de modos de ser menina, explicitam a centralidade das Pedagogias Culturais que operam nos espaços da mídia na produção das infâncias contemporâneas. Tais pedagogias produzem significados que ensinam às meninas modos de ser e viver que assumem sentido no contexto da cultura consumista, em que os sujeitos são eles próprios produtos de "comodificação" (BAUMAN, 2008).

Referências:

ALDERSON, Priscilla. *Direitos e Ritos Institucionais*: um século de infância. Londres, 2003. Tradução e revisão científica de Natália Fernandes Soares, Universidade do Minho. Mimeografado.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

_____. *Vida para consumo:* a transformação das pessoas em mercadoria. Rio De Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

BUCKINGHAM, David. *Crescer na era das mídias eletrônicas*. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. Apresentação. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). *A criança fala*: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

organizado e difundido, incluindo-se bibliotecas, TV, cinemas, jornais, revistas, brinquedos, propagandas, videogames, livros, esportes etc." (2001, p. 14).

GIROUX, Henry. A disneyzação da cultura infantil. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. io Flávio (orgs.). *Territórios contestados*: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

KELLNER, Douglas. *A cultura da mídia – estudos culturais*: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. São Paulo: EDUSC, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. O currículo e as diferenças sexuais e de gênero. In: COSTA, M. V. (org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo.* Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

NELSON, C.; TREICHLER, P.A.; GROSSBERG, L. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Alienígenas na sala de aula*: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *O sujeito da educação*: estudos foucaultianos. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

SARAMAGO, Sílvia Sousa. *Metodologias de pesquisa empírica com crianças.* Sociologia: problemas e práticas, Lisboa, nº 35, p. p.9-29, Abr. 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade*: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

STEINBERG, S.; KINCHELOE, J. Sem segredos: cultura infantil, saturação de informação e infância pós-moderna. In: STEINBERG, S.; KINCHELOE, J. (orgs.). *Cultura Infantil*: a construção corporativa da infância. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

O TRÁFICO DE CRIANÇAS NO SUL DO BRASIL: DISCURSOS QUE CULPAM AS MÃES (1980-1990)[1]

ARAÚJO, Anelise Rodrigues Machado de[2]

Eixo Temático: Gênero, sexualidade e infância

Resumo: O comércio ilegal de crianças brasileiras para adoção internacional é veiculado pelo jornal *Diário Catarinense* como uma prática constantemente efetuada por mães brasileiras e advogados na década de 1980. Enquanto os pais (homens) sequer são citados no conjunto de edições analisadas, as mães são figuras bastantes presentes nas matérias jornalísticas. O lugar tradicional da mulher na família, associado ao advento da gravidez e da responsabilidade construída socialmente acerca dos cuidados maternos com a prole, contribui para a formulação de um discurso que culpa somente as mães pela entrega da criança em troca de dinheiro. Este trabalho visa analisar o discurso do jornal *Diário Catarinense* sobre o tráfico de crianças no Sul do Brasil, sob a perspectiva dos estudos das relações de gênero.

Palavras-chave: História; Infância; Gênero.

Abstract: The illegal trade of brazilian children for international adoption is announced by the Diário Catarinense newspaper as a practice very often realized, by brazilian mothers and lawyers in the 1980s.. While the fathers are not mentioned in the examined editions as a whole, the mothers are always presents in the articles. The traditional woman place in the family, associated with pregnancy and the socially developed responsability under the maternal care with child, contributes to the discourse that charge the mothers for the child trafficking. The objective of this paper is the analysis of the Diário Catarinense newspaper discourse about the child trafficking in southern Brazil, under the studies of gender relationship.

A jovem Silvia Bohlke foi mãe em 1988, aos 22 anos[3]. Morava em Cunha Porã, no extremo oeste catarinense, era agricultora e semi-analfabeta. Alegando que não possuiria condições financeiras para criar seu terceiro filho, procurou pelo conhecido advogado Walter Post. Durante a gravidez, foi mantida por ele em uma pensão na cidade de Iraí, no Rio Grande do Sul, para que os pais dela não soubessem da gravidez. Além disso, recebeu Cz$5 mil do advogado e pela primeira vez teve seu bebê em um hospital. Em troca, assinaria um termo doando a menina para adoção.

Ainda no hospital, Silvia chorou e se disse arrependida por ter pedido ajuda quando foi comunicada pela Polícia Federal de que sua menina poderia ter sido levada para fora do

[1] Este artigo integra meu Trabalho de Conclusão de Curso, defendido em agosto de 2010 sob orientação da Profª Drª Silvia Maria Fávero Arend, no capítulo intitulado "Quando adotar se torna ilegal: as trajetórias das crianças traficadas" (com modificações).

[2] Mestranda em História pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

[3] DIÁRIO CATARINENSE, 19 de agosto de 1988, p. 38.

Brasil. Em um depoimento contraditório, reproduzido pelo *Diário Catarinense*[4] em uma de suas páginas do dia 19 de agosto de 1988, a jovem ora afirmava ter sido vítima do aliciamento do advogado, ora declarava que havia pedido Cz$50 mil por doar o bebê. Não contava que, uma semana antes, Post seria preso pela Polícia Federal, após ter seu esquema descoberto quando alemães tentavam levar 20 recém-nascidos para a Europa.

Em 11 de agosto, disfarçados de mendigos pelas ruas da cidade de Cunha Porã há uma semana para acompanhar os passos dos alemães e dos advogados, os agentes federais efetuaram a prisão de Walter Post. No dia seguinte, o acontecimento foi capa do *Diário Catarinense* e assim permaneceu por vários dias consecutivos. Declarou-se que o advogado recebia em dólares e comercializava crianças até 9 anos, geralmente para a Alemanha já que era fluente no idioma[5].

O depoimento contraditório de Silvia Bohlke denota as dificuldades que a polícia tinha de averiguar como ocorria o comércio de crianças para adoção. Por se tratar de uma prática ilegal em que os intermediários costumavam ser advogados, os depoimentos obtidos das pessoas acusadas em geral possuíam estratégias retóricas para fazer sua defesa. Sobre a constante presença de advogados nos grupos envolvidos, Domingos Abreu garante que:

> A presença do advogado começa a ser mais recorrente quando as adoções tornam-se mais freqüentes. Parte deles toma ciência das adoções internacionais por intermédio das próprias "cegonhas", que precisam de um profissional que conheça a lei, que "acompanhe o caso", que "desamarre a burocracia", enfim, que faça "andar o processo" para "agilizar" os trâmites dentro do Juizado. Muitas "cegonhas", responsáveis por creches particulares, começam a trabalhar em parceria com advogados.[6]

Deste modo, descrever na imprensa periódica as táticas utilizadas pelos grupos de traficantes para enviar crianças para o estrangeiro sem que fossem descobertos se torna uma ação dependente do serviço policial, pois só se conhecia aquilo que a Polícia divulgava. Com isso, deve-se considerar que nem todas as informações, sobre esse caso e sobre outros, devem ter sido divulgadas pelo jornal *Diário Catarinense*. No caso de Silvia, sem o amparo de um advogado e sendo alguém com pouca instrução, jurídica e escolar, o que se percebe é um discurso em que ela se coloca como uma mãe desesperada, tanto por não ter condições financeiras de criar a criança quanto por tê-la entregado para adoção. No depoimento, a jovem questionava: "vocês acham que eu fiz mal em vender meu bebê? Deixá-lo passar fome

[4] O jornal Diário Catarinense foi lançado pelo Grupo RBS em maio de 1986 e logo se consolidou como o grande jornal impresso catarinense. Por este motivo, foi utilizado como fonte documental da pesquisa sobre tráfico de crianças, em todas as edições lançadas entre maio de 1986 e dezembro de 1990.
[5] DIÁRIO CATARINENSE, 13 de agosto de 1988, p. 36.
[6] ABREU, op. cit., 2002. p. 69.

comigo? Isso é justo?"[7]. A venda da criança, segundo o discurso da mãe, seria justificada pelas melhores condições de vida que ela poderia ter caso fosse adotada.

O que caracteriza o tráfico de crianças não é a circulação da pessoa, mas a sua entrega ser feita mediante pagamento. A transação comercial é o elemento fundamental da condenação da prática, em especial por envolver crianças consideradas frágeis e sem possibilidade de defesa. Neste sentido, sendo uma prática condenada socialmente e juridicamente, através da Lei nº 7.251/84 do Código Penal[8], a negação de ter recebido dinheiro se tornou a defesa principal dos acusados de tráfico. Nos casos estudados de 1986 e 1987, essas alegações não eram tão comuns. Contudo, após 1988, manchetes como "As crianças não foram vendidas, diz advogado"[9] se multiplicam.

Apesar disso, após o flagrante dado em Walter Post, o *Diário Catarinense* apresentou duas reportagens sobre o negócio lucrativo que era o comércio de crianças. Na primeira, a chamada afirmava que "Traficantes de bebês ganham milhões em SC". Segundo o texto, a transação comercial seria comprovada pela Polícia Federal através de cartas e notas fiscais recolhidas e que "a PF apurou que o advogado cobrava entre 2 mil e 10 mil dólares (entre Cz$600 mil e Cz$2 milhões) por adoção que encaminhava no Fórum de Cunha Porã e outros municípios do oeste de Santa Catarina e noroeste do Rio Grande do Sul"[10].

Na segunda reportagem, veiculada dois dias depois e intitulada "Bebês: milhares de dólares", falava-se sobre uma "indústria de bebês em Santa Catarina"[11]. Essa afirmação converge com a matéria "Menor brasileiro vira produto de exportação"[12] e com a condenação discursiva e jurídica da entrega de crianças como um negócio, por compreender que tornaria a infância um objeto, um produto comercializável. O advogado Carlos Cesário, detido em 1986 na primeira denúncia de tráfico de bebês que consta no *Diário Catarinense*, retornou às páginas do jornal em 1988, poucos dias antes do negócio de Walter Post passar a ser noticiado. Carlos Cesário afirmava que as crianças encontradas em sua Associação não seriam vendidas e que ele não possuía interesses financeiros com as adoções efetuadas para casais estrangeiros. Além disso, afirmava que haviam deixado o país de forma legal, com toda a documentação necessária.

[7] DIÁRIO CATARINENSE, 19 de agosto de 1988, p. 38.
[8] BRASIL, Lei nº 7.251, de 19 de novembro de 1984. Dá nova redação ao art. 245 do Decreto-lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal.
[9] DIÁRIO CATARINENSE, 10 de agosto de 1988, p. 38.
[10] DIÁRIO CATARINENSE, 20 de agosto de 1988, p. 38.
[11] DIÁRIO CATARINENSE, 23 de agosto de 1988, p. 41.
[12] DIÁRIO CATARINENSE, 26 de agosto de 1988, p. 37.

Não obstante, um terceiro caso pode ser constatado já em 1986, quando outro advogado acusado de tráfico de crianças, Nélson Rossini, assegurou para a imprensa que "se vender o corpo já é uma prostituição, vender uma criança é o cúmulo da prostituição"[13]. Além da notável condenação moral do comércio do sexo, o advogado evidencia as crianças como vítimas de uma prática duplamente condenável – por vender pessoas e, mais ainda, por vitimizar crianças, tornando-as objeto de venda. Sendo esta a única reportagem anterior a 1988 em que o acusado negou a venda através do discurso da infância, o mesmo ainda afirmou que "nós pretendíamos conscientizar as mães de que seria melhor para os bebês uma adoção do que passarem necessidades, mas nunca ofereci dinheiro para elas".

Cabe observar que Carlos Cesário e Nélson Rossini, denunciados em 1986, agiam através de instituições de atendimento às crianças, ainda que precisassem das "mães doadoras" para mantê-las. Entretanto, Walter Post, acusado pela Polícia Federal em 1988, contatava diretamente com as mães. Essa observação está de acordo com a constatação de Domingos de Abreu de que a medida que o ano de 1990 se aproximava, as creches destinadas a reunir crianças e servir ao tráfico foram fechando, fazendo com que os comerciantes buscassem diretamente as mães[14].

No artigo sobre o "mercado de bebês"[15] do final do século XIX, a professora do Departamento de Sociologia da Universidade de Princeton, Viviana Zelizer, explicita que a infância, ao requisitar o valor afetivo da criança, tornava incompatível agregar valor de mercado para as mesma. A autora afirma que:

> Fixar um preço para a criança, que não tem preço, é uma operação comercial única: os sistemas de "aluguel" de crianças foram profundamente contrariados pelas concepções do século XX de que as crianças são seres afetivamente sem preço e economicamente sem utilidade.[16]

Assim, negar a venda seria uma maneira de não contrariar a representação social da infância, na década de 1980 já bastante difundida e valorizada pela sociedade brasileira. A pretensão de realizar um serviço social através da doação de crianças brasileiras para casais estrangeiros pode ser constatada nos discursos tanto de Nélson Rossini quanto de Walter Post ou de Carlos Cesário. Além deles, diversos juristas e até mesmo o diretor-chefe da Polícia

[13] DIÁRIO CATARINENSE, 10 de setembro de 1988, p. 39.
[14] ABREU, op. cit., 2002, p. 77.
[15] No original, "marché aux bébés".
[16] ZELIZER, Viviana. Repenser le marché. La construction sociale du marché aux bébés aux Etats-. Unis, 1870-1930. *Actes de la recherche en sciences sociales*, Nº 94, 1992, p. 24. Texto original: "Fixer un prix à l'enfant sans prix est une opération commerciale unique: les systèmes de "location" d'enfants ont été profondément contrariés par les conceptions du XXe siècle qui font des enfants des êtres affectivement sans prix et économiquement sans utilité.".

Federal, Romeu Tuma, frequentemente frisavam nas entrevistas concedidas ao *Diário Catarinense* que consideravam a adoção uma excelente solução para a infância abandonada ou desamparada, e que a adoção internacional não deveria ser excluída do leque de possibilidades. Quanto a essa crença de que estariam "salvando" o futuro das crianças pobres ao destiná-las para adoção, o sociólogo Domingos Abreu afirma:

> Alguns advogados fizeram suas primeiras armas na adoção internacional, exatamente nas creches particulares, onde este caráter "salvacionista" era enfatizado. Mas, era sobretudo sublinhado pela inserção do profissional em dois universos que a princípio nada parecia querer unir: o universo dos casais estrangeiros, oriundos do Primeiro Mundo, e o universo das crianças que seriam adotadas, representação poderosa da miséria do Terceiro Mundo.

De acordo com Fábio Macedo, esse fenômeno se inicia na década de 1970, quando "se intensifica o deslocamento de homens e mulheres oriundos dos países centrais em direção aos países periféricos com o objetivo de adotar crianças, imbuídos de discursos salvacionistas e de sentimentos movidos pelos valores da norma familiar burguesa"[17]. Esse discurso exalta uma relação não só entre países economicamente distintos, mas também uma concepção pronta acerca das relações de classes. Considera-se, então, que a adoção de uma criança proveniente biologicamente de família popular por uma família das classes mais abastadas traria benefícios para a criança por considerar que as famílias populares não eram capazes de promover a infância.

Ainda na entrevista concedida ao *Diário Catarinense*, Walter Post informou que não havia um perfil das crianças mais procuradas. Considerando que o destino era quase sempre a Europa, o advogado afirmou que a maioria dos casais estrangeiros buscava por possíveis filhos que simplesmente estivessem aptos para adoção. Ou seja, "os estrangeiros não têm preferência de raça, sexo idade. (...) Inclusive, a primeira criança que encaminhei tinha nove problemas de saúde"[18]. Constatar como acusados de tráfico se apropriam da noção de infância para executar suas defesas possibilita observar como discorrem acerca da própria representação social da infância. Lembrando, para isso, que o discurso é um produtor de sentidos.

Numa reportagem publicada ao lado da entrevista, o procurador da Justiça, Nuno Campos, defendeu o contrário. Afirmava que a região brasileira em que estrangeiros mais buscavam crianças era o Sul, devido à colonização ter deixado suas marcas no fenótipo majoritariamente europeu da população. Segundo o procurador, "os casais, de maneira

[17] MACEDO, op. cit, 2007, p. 30.
[18] DIÁRIO CATARINENSE, 15 de agosto de 1988, p. 36.

compreensível, procuram crianças que tenham semelhanças físicas com a futura família"[19]. Para Nuno Campos, a dificuldade em encaminhar, principalmente, as crianças afro descendentes para famílias adotantes fazia com que os orfanatos ficassem cada vez lotados e as filas de casais à espera de crianças para adotar cada vez maiores.

A reportagem veiculada um dia antes, "O tráfico de crianças no sul do país"[20], explicitava o quanto era recorrente o comércio ilegal de crianças nessa região. Enquanto isso, na página ao lado a manchete "Adoção à brasileira favorece estrangeiros"[21] traz um termo bastante comum na época. A "adoção à brasileira" consistia na entrega do bebê para que o casal adotante registrasse em cartório já como seu filho. Segundo Fábio Macedo, era uma prática que possibilitava o silêncio, já que "os pais não precisavam justificar para a sociedade porque não conseguiram ou quiseram ter filhos e, por outro lado, a origem da criança, no que se refere ao grupo social – a maioria é proveniente dos grupos populares – desaparece"[22]. Contudo, essa não seria necessariamente uma categoria do tráfico de crianças, pois não havendo o pagamento pela adoção a prática não se caracteriza como um comércio ilegal. Caracteriza-se, sim, como uma prática ilegal.

Analisando as páginas do *Diário Catarinense*, pode-se constatar a predominância de casos de crianças do sul do Brasil sendo enviadas para o exterior. Logicamente, o fato de ser um jornal de um Estado do sul deve ser levado em consideração, pois pode ter determinado a construção da editoração do mesmo. No período pesquisado, tem-se apenas uma notícia sobre tráfico de crianças na Bahia[23] e outra em Brasília[24].

Sobre o comércio de recém-nascidos descoberto em Porto Alegre, sabe-se apenas que o destino era a Europa[25]. Em Santa Catarina, as notícias do *Diário Catarinense* dão conta de que as crianças eram adotadas por casais alemães[26], franceses[27], holandeses[28] e italianos[29]. No Paraná, a cidade de Foz do Iguaçu costumava servir de ponto intermediário para a rota do

[19] DIÁRIO CATARINENSE, 15 de agosto de 1988, p. 37.
[20] DIÁRIO CATARINENSE, 14 de agosto de 1988, p. 44.
[21] DIÁRIO CATARINENSE, 14 de agosto de 1988, p. 45.
[22] MACEDO, op. cit., 2007, p. 17.
[23] DIÁRIO CATARINENSE, 20 de fevereiro de 1990, p. 17.
[24] DIÁRIO CATARINENSE, 11 de novembro de 1987, p. 31.
[25] DIÁRIO CATARINENSE, 09 de dezembro de 1987, p. 39.
[26] DIÁRIO CATARINENSE, 12 de agosto de 1988, p. 37.
[27] DIÁRIO CATARINENSE, 13 de agosto de 1988, p. 37.
[28] DIÁRIO CATARINENSE, 19 de junho de 1986, p. 21.
[29] DIÁRIO CATARINENSE, 18 de junho de 1986, p. 21.

tráfico internacional de crianças, pois as acolhia para enviar ao Paraguai e, dali, para Israel[30]. As crianças levadas para Foz do Iguaçu vinham de diferentes localidades do sul do país.

As crianças levadas para Israel através desta rota eram levadas em uma situação não prevista no acordo feito entre Brasil e Israel em 1986. Segundo a notícia "Israel pode adotar criança brasileira"[31] um acordo foi feito entre os dois países porque "os procedimentos de adoções são extremamente difíceis em Israel e o número de bebês disponíveis é bastante reduzido". Logo, comparando esse acordo com as defesas dos advogados acusados de tráfico, nota-se que ambas se baseiam na idéia de que a transferência da criança de um país em que estaria com uma família pobre para outro em que possivelmente seria criada por uma família mais abastada seria um benefício para seu desenvolvimento. A diferença entre elas é que no caso do acordo o Estado estaria incumbido de controlar o processo e verificar se a adoção seria, de fato, benéfica. Enquanto isso, o pagamento pela adoção da criança caracterizaria como um modo de "exportação", incompatível com o que prega o discurso da infância sobre a construção de laços afetivos.

Foi seguindo essa rota, cidade do sul – Foz do Iguaçu – Paraguai – Israel, que a menina Bruna Aparecida Vasconcelos foi vendida por 10 mil dólares para seu pai adotivo, o israelense Tourd Jamane Jacob[32]. Bruna havia sido sequestrada em outubro de 1987, em Curitiba, capital do Paraná, por Marisa Vieira, uma das integrantes da quadrilha de Arlete Hilu, descrita pelo jornal como a maior traficante de bebês do Brasil[33]. O caso dela foi noticiado pelo *Diário Catarinense* desde dezembro daquele ano, quando a menina já estava em Israel. Em 15 de maio de 1988, o jornal anunciou que a adoção foi mesmo ilegal:

> Os dois documentos entregues ao casal que adotou Bruna atestam que a menina estava registrada na 8ª Circunscrição de Registro Civil e a adoção no 2º Cartório de Ofícios e Notas, ambos do Rio de Janeiro. Na pesquisa que o Ministério da Justiça fez nos dois locais, ficou comprovado que os números dos papéis datam de 1920 e 1958, respectivamente, sendo portanto falsos, pois Bruna nasceu em 1986 e foi registrada nesse ano em Curitiba.[34]

Com isso, a adoção de Bruna foi anulada e sua mãe foi até Israel, acompanhada de representantes do poder público brasileiro. Um mês e meio depois de ter sua adoção anulada, a menina foi trazida de volta para o Brasil. Segundo a matéria do *Diário Catarinense*, foi

[30] DIÁRIO CATARINENSE, 20 de outubro de 1986, p. 20; DIÁRIO CATARINENSE, 14 de julho de 1988, p. 38.
[31] DIÁRIO CATARINENSE, 02 de setembro de 1986, p. 15.
[32] DIÁRIO CATARINENSE, 20 de dezembro de 1987, p. 51.
[33] DIÁRIO CATARINENSE, 16 de janeiro de 1988, p. 26.
[34] DIÁRIO CATARINENSE, 15 de maio de 1988, p. 10.

recebida com festa em Curitiba, inclusive havendo uma recepção no Palácio Iguaçu com o governador paranaense, Álvaro Dias[35].

O caso de Bruna foi uma exceção. Normalmente, as crianças não retornavam para suas mães biológicas. Contudo, nunca é demais frisar que a fonte documental do historiador pode determinar sua narrativa. Assim, o tráfico de crianças pode ter muitas outras práticas envolvidas, na medida em que o *Diário Catarinense* concede uma possibilidade de interpretação. Há de se ter em vista, por exemplo, a relação de quase dependência do jornal para com a polícia, pois em geral os casos só eram noticiados a partir da intervenção policial. Sendo assim, pode-se afirmar que o comércio de crianças não era destinado somente para adoção.

Contudo, o comércio ilegal de crianças para fins de adoção era o único a ser noticiado pelo *Diário Catarinense* como "tráfico de crianças". A venda de (principalmente) meninas para a exploração sexual era chamada pelo periódico de "aliciamento de menores" ou no máximo "corrupção de menores"[36]. Quando citado o comércio ilegal de crianças para exploração sexual, era anunciado como tráfico de mulheres[37]. O foco era o comércio do sexo, não do ser humano. Quanto à venda de órgãos, apenas três notícias foram veiculadas no período, dando conta de que existia, mas que era uma modalidade bastante invisível socialmente[38].

Nas diversas reportagens do *Diário Catarinense* dedicadas a situações de tráfico de bebês para adoção, desde sua criação até 1990, nota-se uma constante referência à configuração da família burguesa. A ausência da menção à figura paterna nessas matérias é reveladora. Afinal, enquanto os pais de bebês traficados sequer vieram a ser citados, as mães eram figuras comuns. Era através das explicações *delas* que se buscava conhecer os motivos da venda do bebê, quase sempre relacionados à situação econômico-social da família conforme se observa na reportagem que ganhou como título a frase de uma mãe: "só dei porque não tinha condições de criar"[39]. Outros títulos também foram comuns, tais como "Mãe arrependida denunciou advogado"[40], "PF ouve mães sobre tráfico de crianças"[41], "Mãe tenta reaver filho doado sem autorização"[42] e "Advogado procura por mães"[43].

[35] DIÁRIO CATARINENSE, 01 de julho de 1988, p. 37.
[36] DIÁRIO CATARINENSE, 15 de julho de 1986, p. 38; DIÁRIO CATARINENSE, 15 de janeiro de 1988, p. 30; DIÁRIO CATARINENSE, 07 de julho de 1988, p. 37.
[37] DIÁRIO CATARINENSE, 30 de julho de 1986, p. 38.
[38] DIÁRIO CATARINENSE, 23 de julho de 1987, p. 04; DIÁRIO CATARINENSE, 09 de agosto de 1988, p. 37; DIÁRIO CATARINENSE, 10 de agosto de 1988, p. 38; DIÁRIO CATARINENSE, 17 de agosto de 1988, p. 38.
[39] DIÁRIO CATARINENSE, 20 de junho de 1986, p. 21.
[40] DIÁRIO CATARINENSE, 18 de junho de 1986, p. 20.

Para tentar compreender como esse discurso se desenvolve, vale lembrar das ponderações da historiadora Mary Jane Spink sobre o século XVIII, em que acredita que "o papel legitimador das teorias médicas que, pontuando diferenças e definindo a mulher como ser frágil, deram a justificativa, naturalizada na biologia, para uma política de desigualdade e de exclusão que servia aos interesses do Estado nascente"[44]. Além disso, por ser a mulher quem da à luz ao bebê, o discurso biológico se intensifica quando elas optam por não ficar com a criança. Para a família burguesa, rejeitar seus recém-nascidos significaria negar amor e cuidados àqueles que dela dependem.

Logo, percebe-se que a questão central desses discursos não é simplesmente as características atribuídas aos sexos, mas os usos políticos que se faz deste mecanismo de atribuições de lugares tradicionais. Observando os paradigmas construídos socialmente acerca das relações de gênero, pode-se perceber que diversas reportagens do *Diário Catarinense* apresentam vestígios de como o papel das mães é percebido. Títulos de matérias como "Mulheres: os afazeres da casa e criar os filhos"[45], "Religioso lembra o papel das mães na educação"[46] ou "Trabalhar ou apenas cuidar das crianças"[47] explicitam o quanto se esperava que as mulheres, ao se tornarem mães, tivessem sua atenção focada na educação de seus filhos e na manutenção do lar.

Neste contexto, desconstruir a naturalização das categorias masculino e feminino se torna essencial para que ocorra uma revisão dessas práticas. Afinal, como defende Durval Muniz de Albuquerque Junior, "ninguém nasceria masculino ou feminino, mas se tornaria masculino ou feminino sempre de acordo com as definições e as modelizações que uma dada sociedade e uma dada cultura dão para estes conceitos, para a própria materialidade do corpo"[48]. Assim, as representações sociais acerca destas relações elaboram a identidade de gênero dos sujeitos, inclusive lhes atribuindo papéis. Considerando que gênero é relacional, basicamente entre feminino e masculino, Scott sugere que "significa analisar dentro de seu contexto a maneira pela qual opera toda oposição binária, derrubando e deslocando sua

---

[41] DIÁRIO CATARINENSE, 16 de outubro de 1986, p. 38.
[42] DIÁRIO CATARINENSE, 21 de abril de 1988, p. 05.
[43] DIÁRIO CATARINENSE, 17 de agosto de 1988, p. 38.
[44] SPINK, Mary Jane Paris. A medicina e o poder de legitimação das construções sociais de igualdade e diferença: uma reflexão sobre cidadania e gênero. In: ____ (Org.). *A cidadania em construção*: uma reflexão transdisciplinar. São Paulo: Cortez, 1994. p. 102.
[45] DIÁRIO CATARINENSE, 12 de abril de 1987, p. 25.
[46] DIÁRIO CATARINENSE, 13 de fevereiro de 1988, p. 08.
[47] DIÁRIO CATARINENSE, 24 de maio de 1987, p. 05.
[48] ALBUQUERQUE Jr, Durval Muniz. *Máquina de fazer machos*: gênero e práticas culturais, desafio para o encontro das diferenças. Disponível em: <http://www.cchla.ufrn.br/ppgh/docentes/durval/artigos/maquina_de_fazer_machos.pdf>. Acesso em 11 de abril de 2009.

construção hierárquica, em lugar de aceitá-la como real, como evidente por si ou como sendo da natureza das coisas"[49].

Nesse jogo de atribuição de lugares tradicionais, conforme afirma Jurandir Costa, a figura do pai-proprietário foi por muito tempo a sustentação do patriarcado, já que "mulheres e filhos viam no homem o patrão e o protetor"[50]. Na família higiênica e devidamente centrada na frágil figura infantil, o pai ficou com o papel de provedor, enquanto a mãe com o de educadora. Deste modo, os problemas relacionados à filiação estavam sob inteira responsabilidade dela, o que possibilita afirmar que as convergências entre o discurso do jornal *Diário Catarinense* e a noção burguesa de infância apresentam as mães de crianças traficadas como cúmplices das transações de venda, anulando imediatamente a participação paterna.

Conforme afirma Domingos Abreu, na década de 1980, os advogados, principais mediadores entre crianças brasileiras e casais estrangeiros, buscavam os "menores" para adoção através das creches públicas e particulares e das "mães doadoras". Para o autor,

> Com o advento do ECA, ficou cada vez mais difícil intermediar a relação entre mães que doavam seus filhos e os pais estrangeiros que queriam adotar, mormente nos estados federados onde foram constituídos cadastros de candidatos estrangeiros e de crianças adotáveis, ou seja, a partir do momento em que o Estado de tornou o único mediador, responsável pela união entre criança abandonada e candidato a pai adotivo através da constituição das Cejas (Comissão Estadual Judiciária de Adoção Internacional).[51]

Novamente, cabe ressaltar que o Estado ter se tornado o único mediador legal não exclui completamente a continuidade da prática, mesmo antes já considerada ilegal. No entanto, conforme avaliza Domingos de Abreu, a intermediação (ou, no caso de haver transação financeira, o tráfico) foi dificultada pela legislação, para evitar que as mães entregassem seus bebês sem o aval e proteção do Estado.

[49] SCOTT, Joan. *Gênero*: uma categoria útil de análise histórica. Educação e realidade, v. 16, n. 2, 1990. p. 13.
[50] COSTA, op. cit., 2005, p. 157.
[51] ABREU, Domingos. *No bico da cegonha*: histórias de adoção e da adoção internacional no Brasil. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002. p. 77.

PELA MÃO DO PROFESSOR: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE GÊNERO E O PAPEL DOCENTE

CUNHA, Amélia T. B. da
PPGE/FaE/UFPel

Eixo Temático: Gênero, Sexualidade e Infância

Resumo: Este resumo faz parte de um projeto de doutoramento. O cerne deste projeto é analisar e problematizar acerca do docente masculino com base em Scott, Rich, Wittig e Foucault. Neste sentido, pretende-se refletir sobre os desdobramentos da presença masculina, como docente, em turmas de educação infantil e séries iniciais em escolas do município de Pelotas/RS no que se refere à constituição da identidade de gênero. A fim de problematizar acerca das construções masculinas consideradas homogêneas e hegemônicas para tentar desnaturalizar algumas construções sociais como as que atribuem às mulheres a imagem de "cuidado, sensibilidade, amor, vigilância" (LOURO, 2001, p. 454) - por isso elas serem consideradas mais adequadas ao trabalho com crianças -, buscar-se-á refletir sobre quais são os desdobramentos da presença masculina num espaço tradicionalmente ocupado por mulheres, tendo em vista que essa presença pode estimular ou dificultar manifestações de sentidos e significados de gênero. Intenciona-se agregar outros elementos ao debate já posto sobre masculinidades, gênero, educação e identidade docente porquanto interroga se e como a construção das identidades dos estudantes sofre influências – objetiva ou subjetiva – desses profissionais. A metodologia do trabalho consistirá em eleger as observações como principal método de coleta de dados. A partir das reflexões dessas observações serão formulados os questionamentos dos temas/assuntos, os quais encaminharão a construção das entrevistas não diretivas a serem feitas com os participantes do trabalho. Os resultados a que se pretende chegar inscrevem-se na possibilidade de desvendarem-se outros olhares e compreensões acerca do trabalho docente masculino com crianças, considerando sua ação cotidiana em sala de aula e a contribuição na construção da identidade de gênero e questões relativas à sexualidade infantil. Espera-se descobrir novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade escolar e do trabalho masculino a fim de oferecer outra possibilidade de compreensão do papel masculino hodiernamente.

Palavras-chave: Identidade, gênero, masculinidades.

Abstract: This summary is part of a doctoral project. The core of this project is to analyse and discuss the issues related to male teachers according to Scott, Rich, Wittig and Foucault. It is intended to reflect on the implications of the male presence, as a lecturer/teacher, in kindergarten classes and primary schools – early years – in Pelotas - R/S, regarding the constitution of gender identity. In order to discuss masculine constructions considered homogeneous and hegemonic in an attempt to denaturalize some social constructions such as those assigning women the image of "care, sensibility, love, vigilance" (LOURO, 2001, p. 454) – and, therefore, suitable for working with children – this work aims to provide some reflection on what are the unfoldings of man participation in a traditionally female-dominated occupation, given that such presence can either stimulate or hinder expressions of senses and meanings of gender. It is intended to add some other elements to the debate on masculinity, gender, education and lecturer's identity, questioning how and whether the construction of the pupil's identities is under the - objective or subjective - influences of these professionals. The methodology used here will consist in electing the observations as the main mean to collect the data. Reflexions from these observations will be turned into questions on the subject to be further used in the interviews with the work participants. The desired findings are focused on

the possibility of unveiling different views and insights related to male teacher working with children, taking into consideration their daily classroom routine and the contribution towards the construction of gendered identity and infantile sexuality. It is also expected to discover new concepts, new relations, new ways of dealing with school reality and male work in order to offer a better understanding of the male role in the schooling context these days.

Keywords: Identity, gender, masculinity.

A produção de gênero

As dimensões de gênero e sexualidade são consideradas as mais importantes para a identidade cultural dos indivíduos na nossa sociedade. Desta forma, os discursos que circulam entre nós, ocidentais, há muito conquistaram certo grau de verdade absoluta, muitas vezes questionada, mas sempre presentes.

Observemos a colocação de Aristóteles sobre a hierarquia masculina. Ele assim se referia: "O homem é ativo, cheio de movimento, criativo na política, nos negócios e na cultura. O macho dá forma e configura a sociedade e o mundo" (ARISTÓTELES, 384-322 a.C., filósofo grego).

Nesse contexto, "Qual a melhor maneira de problematizar as categorias de gênero que sustentam a hierarquia dos gêneros e a heterossexualidade compulsória"? (BUTLER, 2010, p. 08). Essa pergunta, feita por Butler no prefácio do livro Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade (2010), pode(ria) ser respondida tomando-se a escola como um entre tantos espaços onde a construção social de gênero e sexualidade é exercida.

O espaço escolar, onde as mulheres são a maioria, o homem que exerce atividades docentes na educação infantil e nas séries iniciais pode se constituir como representante da norma heterossexual, cumprindo com o papel social de gênero esperado/imposto como padrão/norma em uma sociedade heteronormativa, já que, como corrobora Welzer-Lang (2004), o enquadramento heterossexual delimita, marca, isto é, "o paradigma heterossexual se impôs como uma linha de conduta para os homens" (WELZER-LANG, 2004, p. 120). Sendo a heterossexualidade o paradigma de referência, a norma, a identidade sexual que goza dos privilégios, juntamente com a classe e a raça, então, a conduta e a representação assumida pelo professor na escola podem configurar-se como mediadores nessa construção social e cultural.

A heterossexualidade compulsória sempre foi posta em questão numa investida para desmascarar seu caráter "natural". Essa heterossexualidade como norma, como padrão social e sexual, cultural e politicamente construída, já vem sendo denunciada pelas feministas desde os anos 70.

Entretanto, os estudos sobre gênero durante longo tempo viram a heterossexualidade como uma realidade natural, ligada ao sexo biológico, ao passo que o gênero, o papel social, era concebido como construção social.

Para alguns autores, era preciso pensar igualmente o sexo biológico como fazendo parte de uma representação social. Swain (2009) critica a noção de heterogênero, pois, "em sua enunciação essa categoria desvela o binário naturalizado, contido nos estudos e na aplicação acrítica de 'gênero' em todos os tempos e espaços humanos" (SWAIN, 2009, p. 30).

De acordo com essa reflexão, podemos dizer que as práticas escolares são permeadas, assim como os conteúdos, por concepções valorativas que se refletem nas intenções, explícitas ou implícitas, de organização e estruturação escolar. Nesse espaço os papéis sociais são definidos e também são impostas suas representações, símbolos, posições e práticas no mundo, isto porque "há um imenso campo de estudos nos pátios das escolas (...), nos espaços onde os homens (...) definem entre si o mundo e suas atitudes com as mulheres e com os outros homens" (WELZER-LANG, 2004, p. 118).

Nesse sentido, tanto as práticas quanto a postura do professor perante seus alunos constrói ou destrói pensamentos, sentimentos, ideias, concepções e atitudes que se reproduzem na sociedade e que são vistos como naturais e inquestionáveis, como é o caso da heteronormatividade.

É inegável que representações e imagens circulam com valor de verdade, constituindo verdadeiros "regimes de verdade", como evidencia Foucault em diversos textos. Por isso, não ignoro que postura análoga na construção e reforço de uma norma heterossexual pode ser encontrada nos discursos e práticas das docentes mulheres, porém, esclareço que meu foco de interesse e investigação são os docentes homens por considerar que esse recorte é interessante não somente para poder problematizar acerca da docência com crianças como também para poder discutir as diferentes formas de construção da masculinidade.

Gênero e identidade docente

Somos sujeitos concretos, construídos historicamente, sexuados. A manifestação da nossa sexualidade nos inscreve de maneira distinta na cultura. Biologicamente herdamos um sexo que ainda nos identifica como homem ou como mulher. Entretanto, a cultura nos constrói enquanto gênero e essa operação cultural se expressa de maneiras diferentes, caso tenhamos nascido homem ou mulher.

A identidade não é fixa, estável, tampouco é homogênea, definitiva. Antes é uma construção, um efeito, um processo de produção, podendo este ser entendido tanto na

constituição de subjetividades quanto na produção de *habitus*, sendo que estes podem, também, ser considerados como "(...) regularidades associadas a um meio socialmente estruturado (...)" (BOURDIER, 1983, p. 60).

Em um dos trabalhos de Louro (2001), a autora coloca que "o magistério era próprio para as mulheres porque era um trabalho de 'um só turno', o que permitia que elas atendessem suas 'obrigações' no outro período" (LOURO, 2001, p. 453). Diante disso, a presença de professores do sexo masculino em turmas de educação infantil e séries iniciais causa certo tipo de estranhamento.

A polêmica do trabalho docente masculino na educação infantil e nas séries iniciais se inscreve deste modo porque historicamente os cuidados e a educação das crianças pequenas vêm sendo, em grande parte das culturas, uma atribuição do universo feminino, portanto, ocupação exercida por quem é inferior, frágil. Welzer-Lang (2004) diz que "para ser valorizado, o homem precisa ser viril, mostrar-se superior, forte, competitivo... senão é tratado como os fracos e como as mulheres, e assimilado aos homossexuais" (WELZER-LANG, 2004, p. 118).

Considerando que "a história do magistério primário feminino brasileiro é, principalmente, uma história de mulheres" (ALMEIDA, 1998, p. 77), percebe-se relevante pensar quais os desdobramentos da presença masculina nas escolas que atendem a educação infantil e as séries iniciais e se essa presença é significativa na produção de sentidos e significados de gênero e de identidade sexual.

Escola, sexualidade infantil e construção de gênero

Sabe-se que na perspectiva dos estudos de gênero, as primeiras utilizações desse termo ocorreram por volta da década de setenta e buscavam trazer à tona o caráter histórico e social das diferenças entre os homens e as mulheres para poder suplantar a ideia das diferenças baseadas nas determinações biológicas, as quais eram usadas como "argumento de que homens e mulheres são biologicamente distintos e que a relação entre ambos decorre dessa distinção (...)" (LOURO, 2004, p. 20).

A intenção de investigar os aspectos relacionais da atividade docente tendo como sujeitos de pesquisa professores homens na educação infantil e nas séries iniciais decorre, principalmente, da percepção da necessidade de conhecer e discutir sobre como os professores homens lidam com as questões de gênero e sexualidade dentro da sala de aula e quais as representações desses professores sobre gênero e sexualidade.

Outro fator que impulsiona o interesse nessa investigação baseia-se na tentativa de compreender como esses professores se colocam frente aos seus alunos, quais seus posicionamentos acerca de assuntos e situações próprios da sexualidade infantil, como lidam com as questões das descobertas e curiosidades infantis e quais estratégias utilizam – ou não – para garantir, por exemplo, que jogos, brincadeiras e trabalhos propostos sejam demarcadores de espaços e corpos. E ainda, como se comportam com as crianças que transgridem os modelos/padrões de masculinidade e feminilidade.

Nas escolas, os tipos de brincadeiras, brinquedos e jogos que oferecemos às crianças, bem como a utilização de determinados espaços que consentimos possam ser usados por uns e por outros, são exemplos de como os indivíduos podem ser levados a se constituírem, se construírem e a se representarem.

Em linhas bem gerais, o cerne deste trabalho é analisar e problematizar acerca do trabalho docente masculino na educação infantil e nas séries iniciais tendo como base os estudos de Scott, Connel, Louro e Foucualt.

Segundo Scott, quando se fala em gênero não se está colocando em oposição homens e mulheres, mas sim, buscando trazer à discussão a necessidade de desconstruir a supremacia do gênero masculino sobre o feminino, indo na direção de uma igualdade política e social, o que inclui não somente o sexo mas também a classe e a raça. Utilizando, assim, do argumento desta autora busco compreender o papel masculino no contexto de uma carreira eminentemente feminina – o magistério na educação infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Tentando especificar um pouco a proposta, procuro interrogar quais são as implicações das representações de gênero nos professores homens que trabalham na educação infantil e nas séries iniciais e como essas representações se refletem nas relações estabelecidas dentro e fora da instituição escolar; como esse profissional se relaciona com as crianças; qual(quais) a(s) percepção(ções) desses profissionais sobre as questões de gênero nas suas práticas docentes; e se há práticas diferentes nas relações pedagógicas e pessoais/sociais desses docentes com os meninos e com as meninas.

Há uma grande produção de estudos que tratam das questões de gênero. Entretanto, a maioria deles está focada na mulher e ainda são poucos os relativos ao gênero masculino, se comparados ao gênero feminino. Em um estudo de 2004, Welzer-Lang dizia que “os homens e o masculino raramente são contextualizados numa problemática de gênero” (WELZER-LANG, 2004, p. 107). Reconhecendo que muito foi feito desde então, procurei autores que me ajudassem a compreender questões relativas à docência masculina.

É possível notar, inclusive, que os estudos realizados tendo a temática feminina como foco de pesquisa são feitos e ou orientados por mulheres. Rosemberg (2001) corrobora no que digo quando afirma que esses estudos "focalizam mais a condição feminina que o sistema educacional numa perspectiva de gênero" (ROSEMBERG, 2001, p. 47).

Entre os teóricos que busquei na intenção de compreender melhor a condição masculina na docência da educação básica encontrei Marília Pinto de Carvalho. Essa autora discute a docência dos homens, como também o fazem, no Brasil, Denice Catani e Belmira Bueno.

A leitura do artigo de Carvalho (1998), intitulado Vozes Masculinas Numa Profissão Feminina, sobre a presença (ou ausência) do sexo masculino no ensino primário me levou a lembrar da situação vivida por um colega do curso de magistério. Ele era o único homem em um grupo predominantemente feminino - haja vista o curso contar com 05 turmas e com uma média de 30 mulheres em cada turma -, quando fiz magistério no Instituto de Educação Assis Brasil, em Pelotas/RS, em meados dos anos oitenta. O colega em questão teve dificuldades de conseguir vaga para a realização do estágio docente nas escolas da cidade. Entre os comentários que ouvíamos nos corredores da escola essa dificuldade derivava do fato do aluno, além de ser homem, era homossexual e negro.

O artigo citado me levou a refletir sobre a situação dos homens que escolhem(ram) trabalhar com a educação infantil ou com as séries iniciais. Desta reflexão, fica a indagação: Como os professores homens lidam com as questões de gênero e sexualidade dentro da sala de aula? Ainda é possível desdobrar essa pergunta em outra: quais são as representações desses professores sobre gênero e sexualidade?

Estudos sobre docência e gênero

Nos finais do século XIX as escolas normais brasileiras registraram um aumento considerável no número de matrículas de mulheres, bem como evidenciaram, ao mesmo tempo, o abandono das salas de aula pelos docentes homens, fato que pode ser relacionado à crescente necessidade de mão de obra na indústria que despontava no país.

Alguns estudos consideram que o aumento no número de mulheres nas escolas pode ter dado origem ao processo de “feminização do magistério” (LOURO, 2001, p. 449), o qual não ocorreu sem resistência, além de inúmeras críticas.

Nas primeiras décadas do século XX as mulheres inseriram-se na categoria de professores, embora tenham trazido e assumido ainda valores e atitudes da sociedade patriarcal, cultivando e disseminando esses ideais também em seu ambiente de trabalho.

Almeida (1998) observa que

> Não resta dúvida de que o segmento masculino abandonou o magistério ao longo das décadas, principalmente no ensino primário, senão este não estaria hoje quase totalmente ocupado pelas mulheres; essa é uma constatação baseada em números. O que deve ser esclarecido é se as causas da feminização não serão ainda mais complexas do que apenas o aumento quantitativo de vagas no magistério e a saída dos homens, que considero apenas uma parte da explicação e não toda ela (ALMEIDA, 1998, p. 66).

Todavia, sendo o magistério uma profissão eminentemente feminina, desvalorizada social e economicamente, principalmente nos primeiros anos da educação básica, encontram-se alguns homens, embora em número bastante reduzido se comparado ao de mulheres, fazendo parte do corpo docente na educação infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental em escolas no município de Pelotas/RS.

Essa constatação suscita alguns questionamentos: quais são os motivos que levam alguns homens a escolherem ser docentes nas primeiras séries do ensino básico, sendo essa ocupação historicamente desprestigiada social e economicamente? Quem são esses homens e como pensam que são vistos pelos seus companheiros de trabalho e pela sociedade em geral, já que do ponto de vista das masculinodades eles não estão integrados?

Para este trabalho pretendi reunir as considerações e os momentos pelos quais a profissão docente passou a ser concebida como profissão e não como vocação e como esse conceito determina(ou) a (re)entrada e permanência de docentes homens em turmas da educação infantil e séries iniciais, constatando as mudanças acontecidas na história da educação que em um primeiro momento pertencia apenas aos homens, depois foi deixado quase totalmente à cargo das mulheres.

Sobre esse ponto cabe trazer a análise que faz Louro (2001) acerca da transformação do magistério em *trabalho de mulher* (destaque feito pela autora). Assim,

> Vale lembrar que a atividade docente, no Brasil, como em muitas outras sociedades, havia sido iniciada por homens – aqui, por religiosos, especialmente jesuítas, no período compreendido entre 1549 e 1579. Posteriormente, foram os homens que se ocuparam com mais freqüência, tanto como responsáveis pelas "aulas régias" – oficiais – quanto como professores que se estabeleciam por conta própria (LOURO, 2001, P. 449).

A autora coloca, ainda, que a pretensão em criar as escolas normais era a de formar professoras e professores para atender a demanda, mas que o objetivo não foi alcançado exatamente como havia sido imaginado: "pouco a pouco os relatórios iam indicando que, curiosamente, as escolas normais estavam recebendo e formando mais mulheres que homens" (LOURO, 2001, p. 449).

No que concerne ainda a desvalorização ser relacionada à feminização docente, a reflexão de Almeida (1998) se torna apropriada se quisermos entender outros aspectos ligados a esse tema. A autora afirma que "(...) quando se atribui a desvalorização profissional do magistério somente ao ingresso das mulheres na profissão, incorre-se num falso argumento" (ALMEIDA, 1998, p. 72).

Para Almeida (1998), pode-se atribuir a desvalorização profissional da categoria docente às razões sociológicas e econômicas em uma escala de influência muito maior do que a exercida pela diferenciação sexual. Dessa forma,

> O baixo estatuto da carreira docente no ensino primário e na escola pública tem suas raízes mais na divisão classista da sociedade do que, propriamente, na sua feminização. É fato notório no sistema urbano, industrial e capitalista que as profissões ligadas à população de baixa renda têm sucumbido rapidamente à perda do seu poder aquisitivo, do prestígio e do poder político (ALMEIDA, 1998, p. 73).

Neste sentido, o status da categoria de professor varia segundo a organização política, mas também, pode-se concluir, segundo a importância histórica de produção do conhecimento em cada sociedade.

O fenômeno da feminização do magistério pode ser visto de uma forma positiva no que diz respeito ao acesso das mulheres a uma profissão. Entretanto, a elas ficou vinculada a imagem de "cuidado, sensibilidade, amor, vigilância" (LOURO, 2001, p. 454) que as acompanharam na profissão docente.

Porquanto os papéis atribuídos às docentes se inscrevem historicamente no cuidado, carinho e atenção dedicados às crianças, aos homens os papéis relacionados à gestão educacional parecem não ser questionados, pois há um intenso investimento social para que os sujeitos sejam ou se comportem desta ou daquela maneira, que gostem de determinadas coisas em função do seu sexo e do que esse representa.

A fim de dar fechamento a este trabalho, trago uma breve colocação que muito contribuirá para o estudo apresentado e que se refere à heterossexualidade compulsória.

Vejamos o que diz Adrienne Rich, poeta, ensaísta e estudiosa feminista, crítica da heterossexualidade obrigatória, acerca da validade de questionar os métodos pelos quais o poder masculino é manifestado e mantido.

> Tomar o passo de questionar a heterossexualidade como uma 'preferência' ou 'escolha' para mulheres – e efetuar o trabalho intelectual e emocional que segue – chamará por uma qualidade especial de coragem em feministas identificadas heterossexualmente, mas eu penso que as recompensas serão grandes: uma libertação do pensamento, a exploração de novos caminhos, a quebra de um outro grande silêncio, nova clareza nas relações pessoais (RICH, 1981).

Nessa mesma linha, Monique Wittig (1980) nos proporciona discutir o caráter opressivo do pensamento hétero, o qual tende a universalizar a produção de conceitos em leis gerais, a fim de serem aplicáveis a todas as sociedades, a todas as épocas, a todos os indivíduos.

Os professores, por sua vez, não escapam a essa tendência universalizante do discurso heterossexual e produzem e reproduzem, consciente e inconscientemente, tal conceito. Daí, então, a pertinência de levar à escola argumentos suficientes para que determinadas posturas e práticas sejam repensadas.

Amparei-me em Foucault para dar sentido ao que no início do trabalho levantei como uma das indagações que percorrem o estudo e que diz respeito à construção e manifestação da sexualidade infantil. Considerando que a sexualidade se cria/constrói desde a infância, é preciso discutir, porém, como se dá essa criação/construção, ou seja, as instâncias de poder específicas que atuam sobre esses corpos em formação.

No espaço escolar, campo de pesquisa aqui proposto, a construção binária e hierárquica do masculino sobre o feminino opera com grande intensidade, sujeitando meninos e meninas a essas investidas, visando criar materialidades que apostam nas diferenças entre os sexos para poder instituir o modo de ser homem e de ser mulher esperado/imposto social e culturalmente.

Referências:

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível.** São Paulo. UNESP. 1998.

BOURDIEU, P. *Sociologia.* Coleção Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ática.1983.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade.* Trad. Renato Aguiar. 3ª edição. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira. 2010.

CARVALHO, Marília Pinto de. *Vozes masculinas numa profissão feminina.* Revista Estudos Feministas. Rio de Janeiro. Vol. 6. Nº 2. IFCS/UFRJ. 1998.

FOUCUALT, Michel. *História da sexualidade: a vontade de saber.* Vol. 01. Rio de Janeiro. Editora Graal. 2005.

LOURO, Guacira. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade.* Belo Horizonte: Autentica. 1999.

LOURO, Guacira. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (org.). *História das mulheres no Brasil.* 5ª ed. São Paulo: UNESP/Contexto. 2001, p. 443-481.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.* Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

RICH, Adrienne. *Heterossexualidade Compulsória e Existência Lésbica*. In: http://feministascompimenta.blogspot.com/2010/07/heterossexualidade-compulsoria-e.html. Acessado em Novembro de 2010.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Caminhos cruzados: educação e gênero na produção acadêmica.** Educação e Pesquisa. vol.27. nº1. São Paulo Jan./Jun 2001.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Revista Educação e Realidade*. Vol. 16. Nº 2, Jul/Dez/1990.

SWAIN, Tânia N. Para além do sexo, por uma estética da liberação. In: *Cartografias de Foucault.* Durval Muniz de Albuquerque Júnior, Alfredo Veiga-Neto, Alípio de Souza Filho (organizadores). Belo Horizonte. Autêntica Editora. 2008. Coleção Estudos Foucaultianos.

SWAIN, Tânia N. *Heterogênero: "uma categoria útil de análise".* Educar. Curitiba, nº 35. Editora UFPR. 2009.

WELZER-LANG, Daniel. Os homens e o masculino numa perspectiva de relações sociais de sexo. In: SCHPUN, Monica R. (org.). *Masculinidades*. São Paulo: Boitempo Editorial. Santa Cruz do Sul. Edunisc. 2004.

"POR QUE NÃO PODE?": A INFÂNCIA E SUAS RELAÇÕES COM OS GÊNEROS E SEXUALIDADES

FURLAN, Cássia Cristina[1]
MULLER, Verônica Regina[2]

Eixo Temático: Gênero, sexualidade e infância.

Resumo: Este estudo apresenta reflexões sobre a discriminação de gênero e sexualidade. O brinquedo chamado "Por que não pode?", visando clarear as percepções existentes sobre os diferentes gêneros e sexualidades dentro da sociedade à qual somos pertencentes, aponta as profissões condicionadas por essas relações na atualidade. O trabalho metodológico constituiu-se de intervenções realizadas com diversas faixas etárias, onde por meio da utilização do brinquedo construído, o sujeito se defronta com os valores androcêntricos, uma vez que o brinquedo antagoniza essa centralidade, de forma a valorizar a quebra de paradigmas. Discute-se, assim, o modo como a sociedade é pensada, visando propor uma percepção crítica. Percebe-se na intervenção que mesmo havendo mudanças de atitudes de algumas crianças, o pensamento androcêntrico ainda está enraizado na educação delas. Por isso, o assunto tem que ser trazido para as salas de aula, buscando quebrar normas e regras estabelecidas para os gêneros.

Palavras-chave: Gênero. Sexualidade. Brinquedo.

Abstract: This paper presents reflections on sexuality and gender discrimination. The toy called "Why not?", aiming to clarify the existing perceptions about the different genders and sexualities in society to which we belong, says the professions conditioned by these relations today. Methodological work consisted of interventions with different ages, where through the use of the toy constructed, the subject is facing the androcentric values, since the toy antagonizes this centrality, valued the break paradigms. It is argued, therefore, the way society is thought, to propose a critical perception. It is noticed that even with intervention in changing attitudes of some children, the androcentric thinking is still rooted in their education. Therefore, the matter must be brought to the classrooms, trying to break rules and rules for the genders.

Introdução

Neste estudo, apresentamos reflexões sobre as questões de gênero e de sexualidade na educação, discutindo também a formação das identidades de gênero e apontando os papéis impostos social e culturalmente, pré-determinados por condutas e padrões estabelecidos ao longo dos tempos.

Vivenciamos na sociedade as mais distintas relações de poder: de gênero, de classe, de idade, étnicas. Tais relações se fazem sentir já na infância, o que interfere nas manifestações

[1] Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá/UEM. cassia.furlan@hotmail.com.
[2] Docente do Departamento de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá/UEM e do Programa de pós-graduação em Educação da mesma universidade. veremuller@gmail.com.

discursivas das crianças. Sendo assim, mais do que os discursos, é preciso considerar as práticas apreciadas por elas. Borba (2005, p.58) afirma que "[...] um dos focos através dos quais as culturas infantis têm sido investigadas é através do brincar, seja compreendendo-o como a cultura infantil em si mesma, seja abordando-o como o contexto no qual a cultura infantil se manifesta".

É uma visão ingênua pensar que apenas ouvir as crianças, observando atentamente os discursos que elas produzem ou reproduzem sobre si mesmas e o mundo nos trará um desvelar da infância. Nesse momento de ouvir as crianças estamos ouvindo inúmeras manifestações, de diferentes interlocutores ali presentes, ou seja, "[...] os discursos [nesse caso, os das crianças] são atravessados por outros discursos, as vozes que ouvimos ecoam outras vozes [...]" (SILVEIRA, 2002, p.80 apud GUIZZO; FELIPE, 2004, p.4). Dessa forma, as falas das crianças devem ser analisadas como quaisquer outros textos culturais, isto é, visibilizando de que forma determinados mecanismos e práticas são mobilizados para produzir tais discursos (GUIZZO; FELIPE, 2004).

Assim, a partir dessa afirmação, por considerar que as crianças possuem maneiras diferentes de responder a questionamentos, optamos por utilizar na pesquisa o brinquedo "Por que não pode?". Este trata de pontos centrais que buscam identificar a função social e econômica de cada um dos gêneros, estimulando os participantes a refletirem sobre os padrões sociais em que estão inseridos. A atividade permite considerar as ideologias dominantes quanto aos gêneros, relacionando-as com as sexualidades e, dessa forma, discute, também, a formação das identidades de gênero, apontando os papéis que são impostos social e culturalmente, pré-determinados por condutas e padrões estabelecidos ao longo da história. Assim, por meio do brincar, as crianças poderão reorientar suas percepções.

(Des) construindo conceitos

A sociedade traçou perfis de crianças ideais e estas devem se transformar também em adultos ideais, responsáveis, tutores, que têm muito mais a falar sobre/da criança do que ela própria (ARAÚJO, 2010).

Para Sirota (2001), apesar de não ser tão nova, a questão da constituição de uma sociologia da infância foi ignorada ou silenciada no discurso científico até recentemente. Nesse sentido, os estudos da sociologia da infância abordam temas relacionados às culturas da infância, visto que esse é um campo recente que vem se estruturando desde a década de 90, em torno de alguns princípios fundamentais, sendo o principal deles a concepção de infância

como construção social. Assim, como afirma Borba (2010, p.1), o ponto de partida dessa abordagem foi uma tentativa de romper com as visões tradicionais e biologizantes de criança, "[...] que a reduzem a um ser a devir que um dia culminará no ser adulto. A criança, nessas visões, é vista pelo que não é e pelo que lhe falta em relação ao adulto - in-competente, i-matura, i-racional".

Segundo a autora, as crianças se encontram em um mundo estruturado por relações materiais, sociais, emocionais e cognitivas que organizam suas vidas cotidianas e suas relações com o mundo, constituindo suas identidades como crianças e membros de um grupo social. Entretanto, como afirma Borba (2010, p.4), essas crianças não devem ser vistas como sujeitos passivos que apenas incorporam a cultura adulta que lhes é imposta, "[...] mas como sujeitos que, interagindo com esse mundo, criam formas próprias de compreensão e de ação sobre a realidade. Isso porque esse contexto não apenas constrange suas ações, mas também lhes traz novas possibilidades".

As formas culturais produzidas para as crianças e pelas crianças devem ser motivo de atenção das culturas da infância ou culturas infantis. Há uma visão adultocêntrica de mundo equivocada que nos leva a pensar que a cultura é transmitida somente pelos adultos (MULLER et. al., 2007).

É necessário revelar a concepção das crianças como atores sociais, sujeitos participantes na condução de suas vidas e na construção da sociedade em que se inserem (BORBA, 2005).

Nos ambientes sociais, convivem vários tipos de infância, e a sociedade como um todo, muitas vezes pautada pelo racismo, preconceito e discriminação, concebe as construções identitárias das crianças como um "já-dado", sem considerar realmente a diversidade étnica, social, sexual, enfim, dos diversos grupos humanos.

> Nosso corpo, nossos gestos e as imagens corporais que sustentamos são frutos de nossa cultura, das marcas e dos valores sociais por ela apreciados. O corpo – seus movimentos, posturas, ritmos, expressões e linguagens – é, portanto, uma construção social que se dá nas relações entre as crianças e entre estas e os adultos, de acordo com cada sociedade e cada cultura. Ele é produzido, moldado, modificado, adestrado e adornado segundo parâmetros culturais (FINCO, 2010, p.121).

Assim, como afirma a mesma autora,

> As transgressões que se apresentam, por mais numerosas que sejam, são consideradas exceções, e assim o preconceito não chega sequer a ser

> arranhado. Ao tratar o tema das relações de gênero na infância, a partir de uma perspectiva não-adultocêntrica, foi possível aproximar e enxergar melhor as transgressões das fronteiras de gênero (FINCO, 2010, p.123).

Homens e mulheres adultos educam crianças definindo em seus corpos diferenças de gênero. As características físicas e os comportamentos esperados para meninos e meninas são reforçados, às vezes inconscientemente, nos pequenos gestos e práticas do dia a dia (FINCO, 2010).

Deste modo, meninos e meninas desenvolvem seus comportamentos e potencialidades a fim de corresponder às expectativas de masculinidade e feminilidade em nossa sociedade. Os significados de gênero – habilidades, identidades e modos de ser – são socialmente configurados, impressos no corpo de meninos e meninas de acordo com as expectativas de uma determinada sociedade. Até mesmo brinquedos oferecidos às crianças estão carregados de expectativas, simbologias e intenções (FINCO, 2010).

Existe uma prática de controle que considera um modelo binário masculino-feminino. Há uma manutenção desse modelo binário ocultando formas alternativas de expressão das identidades. Entretanto, mesmo no interior de um sistema que procura normatizar as identidades de gênero das crianças, é possível enxergar os desejos, vontades e as vivências nas fronteiras e transgressões de gênero de meninas e meninos. Estes nos mostram por meio de inumeráveis situações que seus desejos e vontades vão além do que os adultos esperam deles, ou seja, eles possuem a capacidade de criar e recriar, de vivenciar situações inesperadas de formas inovadoras (CORSARO, 2007).

Nessa perspectiva, podemos considerar que ao longo dos séculos, as diferenças a que foram submetidas as mulheres podem indicar um fator muito criticado por várias autoras, como Louro (2007) e Butler (2003): a justificativa para as desigualdades sociais entre homens e mulheres na distinção biológica. Louro (2007) afirma que não são propriamente as características sexuais que distinguem os gêneros, mas a forma como essas características são representadas ou valorizadas na sociedade; o que foi socialmente construído sobre os sexos é que irá constituir o que é feminino e masculino, pois é no âmbito das relações sociais que se constroem os gêneros e as relações de poder.

Gênero, segundo Scott (1995), é um elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, que fornece um meio de decodificar o significado e de compreender as complexas conexões entre as várias formas de interação

humana. É a construção social que uma dada cultura estabelece ou elege em relação a homens e mulheres.

Se os seres humanos se comportassem unicamente a partir de impulsos biológicos e se as condutas masculinas e femininas fossem espontâneas, não haveria necessidade de se educar tão cuidadosamente as pessoas de modo a diferenciar aspectos relevantes de um e outro gênero. Segundo Stoller (1993, p. 28), a identidade de gênero está relacionada "à mescla de masculinidade e feminilidade em um indivíduo, significando que tanto a masculinidade como a feminilidade são encontradas em todas as pessoas, mas em formas e graus diferentes".

A sociedade no geral tem obsessão pela distinção de gênero e faz o mesmo regulando as sexualidades, visando a uma heterossexualidade compulsória[3]. A heterossexualidade só existe em oposição à homossexualidade compreendida como seu negativo e inferior. Nessa perspectiva, há a construção de um sistema de hierarquias que modela papéis e constrói binarismo, como masculino/feminino e heterossexual/homossexual, entendendo-os sempre como dominantes e dominados.

Como ressalta Butler (2003), o poder opera nessa divisão binária em que se pensa o conceito de gênero. Que relações de poder estão sendo colocadas em vigor na escola e estão servindo para construir uma certa coerência interna desses gêneros?

Sendo assim, as reflexões das diversas áreas do conhecimento, os discursos que oferecem oportunidades para a realização de análises sobre como podem ser reconstruídas as relações de gênero e sexualidade em nossa sociedade são de extrema relevância. Por meio de brinquedos e jogos que antagonizam a centralidade androcêntrica, podemos colocar em evidência as discriminações de gênero e de sexualidade inseridas na sociedade, visando à quebra de paradigmas. É claro que não podemos ser ingênuos, a ponto de acreditar que somente algumas intervenções educativas possam modificar toda uma lógica de preconceitos ancorada na sociedade, mas são necessárias alternativas para inserir na educação formas de repensar essas construções, visando uma educação que seja pautada no respeito pela diversidade.

[3] Heterossexualidade compulsória ou heteronormatividade expressa as expectativas, as demandas e as obrigações sociais que derivam do pressuposto da heterossexualidade como natural e, portanto, fundamento da sociedade. A heteronormatividade, sendo um processo de regulação e controle, marca até mesmo aqueles que não se relacionam com pessoas do sexo oposto a qual toma a visão hegemônica (MISKOLCI, 2010).

Superação de preconceitos: intervenção com o brinquedo “Por que não pode?”

O brinquedo "Porque não pode?" aponta as profissões e a sua relação com os gêneros e sexualidades. O brinquedo se constitui de uma caixa de madeira com vários pinos que são liberados dependendo da trava retirada. São quatro travas colocadas nos lados, pelo educador, no começo do jogo. O jogo poderá se realizar com uma ou mais crianças, de acordo com a variação proposta pelo educador. Das quatro travas, a criança poderá tirar duas, segundo o que ela pensa ser adequado para cada uma das profissões, em relação a gênero (mulher ou homem) ou sexualidade (homossexual ou heterossexual). As travas apresentam cores, de acordo com a legenda, e identificam homem, mulher, homossexual e heterossexual (rosa, azul, vermelho e branco, respectivamente). Ao brincar, a criança faz suas escolhas conforme os valores e normas trazidos da sociedade em que está inserida, evidenciando preconceitos, sendo então questionada sobre o gênero e a sexualidade em relação a cada profissão. O objetivo desse brinquedo é estimular as crianças para o desenvolvimento do senso crítico, fazendo-as perceber a discriminação por gênero e sexualidade, tema central do brinquedo.

Ao final, alguns questionamentos poderão ser feitos às crianças: por que nessa profissão você escolheu determinada característica (de gênero, como homem ou mulher, ou de sexualidade, como heterossexual ou homossexual)? Você acha que só os que você escolheu podem trabalhar nessa profissão? Na sociedade em que você vive, essas profissões são realmente praticadas por um ou outro gênero, discriminando as sexualidades?

No momento de uma intervenção a partir do brinquedo “Por que não pode?”, dois sujeitos de 5 e 6 anos (entrevista 1), acompanhados pela mãe, quando lhes foi questionado sobre a profissão de taxista, se era homem ou mulher que a exercia, antes mesmo que as crianças pudessem responder, a mãe questionou os filhos: *“O homem que dirige táxi é o que, é homem ou mulher... o homem que dirige o taxi...?”.* Nessa mesma perspectiva, a pesquisadora questiona *“Você acha que uma mulher pode ser Juiz(a) de futebol? (sujeito) Não. (pesquisadora) [...] você acha que mulher não pode ser pedreiro? (sujeito) Não, porque elas são muito fraquinhas. (pesquisadora) Mulher pode ser bombeiro? (sujeito indignado) Nunca vi... mas o homem é mais forte!”.* Essas falas, abordando o fenômeno das discriminações, consideram que muitas vezes, como se percebe na fala da mãe, os preconceitos são transmitidos pela educação dos pais que condicionam para a exclusão da mulher.

Fica bem explicitado o jogo social ao qual a mulher foi submetida, e os papéis assumidos por ela, na fala dos sujeitos (entrevista 2): *“(Pesquisador) Por que você escolheu*

homem para ser pedreiro? (sujeito) Porque a mulher não sabe mexer com pedreiro... (pesquisador) Para limpar casa... você acha que homem não pode? (sujeito) Homem não... só mulher...".

Pensando o papel da mulher, é preciso notar que essa invisibilidade sofrida por ela foi "produzida a partir de múltiplos discursos que caracterizam a esfera do privado, o mundo doméstico, como o verdadeiro universo da mulher" (LOURO, 2007, p.17). Dessa forma, na entrevista 3, os sujeitos demonstram a invisibilidade da mulher, no sentido de explicitar as funções femininas, que em pleno século XXI ainda são representadas pelas famílias: *"(pesquisador) O homem não limpa casa? (sujeito) Não. (pesquisador) Não? Por quê? (sujeito) Ah, porque igual nosso pai, ele não limpa nada, só fica assistindo...".*

O desafio de romper o esquema binário, em que o masculino se constrói em oposição ao feminino, tem sido desafiante aos movimentos feministas, que propõem desmontar um esquema construído numa lógica patriarcal, o qual dificulta a percepção e construção de diferentes formas de ver o mundo (FISCHER e MARQUES, 2001).

Quanto à sexualidade, no ato do brincar foram questionadas as sexualidades dos gêneros escolhidos para cada uma das profissões. Num dado momento, depois de escolhido o homem como representante daquela profissão, questionamos um sujeito de oito anos (entrevista 4): *"(pesquisador) E esse homem, ele gosta de um homem ou de uma mulher? (sujeito) Mulher... (pesquisador) Uhm, não acertou... (sujeito) Ahhh, tudo é gay é lésbico...".* Podemos perceber como o pensamento tradicional persiste, sendo o diferente rejeitado pela sociedade.

O sujeito de outro momento do brincar mostrou indignação no instante da reflexão, quando questionamos o porquê de suas escolhas terem sido somente para pessoas heterossexuais. Ele nos respondeu (entrevista 5): *"Em relação à profissão, não é homossexual ou heterossexual, é profissão... como tem mais do grupo heterossexual... Meu raciocínio é a maioria... a maioria das profissões é homem... Se você fala homossexual você ta generalizando a maioria que é hetero...".*

> Não pode existir um diálogo autêntico entre pessoas que se acham respectivamente em posições dominante e dominado, é mister que se sintam iguais. [...] A solução não é separá-los, por serem diferentes e poderem prejudicar-se reciprocamente. A solução consiste em abolir esta diversidade, educando-os como indivíduos e não como seres pertencentes a este ou aquele sexo (BELOTTI, 1987, p. 159).

A sociedade normatiza entre as pessoas, por exemplo, cores que representam gêneros opostos, relacionando-as a características femininas ou masculinas. Tal prática é inerente à educação de pais e filhos, encontrando-se muito presente na fala do sujeito (entrevista 6): *"(pesquisador) você acha que taxista é homem ou mulher? (sujeito) Homem. (pesquisador) Então tira o pino rosa. (sujeito) Por que rosa? (pesquisador) por que tem que ser azul? (sujeito) porque ele é homem ueh".*

Sendo assim, questionamos com aporte teórico de Butler (2003), em que medida a identidade é um ideal normativo e como as práticas sociais que governam o gênero também governam as noções culturalmente inteligíveis de identidade. Estão presentes na sociedade normas e inteligibilidades socialmente instituídas e mantidas. A identidade, representada por conceitos estabilizadores, como sexo, gênero e sexualidade, e a própria noção de pessoa seriam questionadas devido àqueles sujeitos que vivem e se expressam fora daqueles padrões culturalmente aceitos; tais sujeitos seriam dotados de gênero "incoerente" ou descontínuo e, nesse sentido, são vistos como pessoas que não se conformam às normas de gênero da inteligibilidade cultural pelas quais as pessoas são definidas.

Algumas considerações

"Por que não pode?" é um exemplo de jogo que pode ser trabalhado com as crianças, visando à desconstrução dos valores sexistas e homofóbicos. Ao iniciar o momento de brincar, as crianças foram orientadas a identificar as profissões registradas na superfície do brinquedo. Em seguida, elas foram questionadas quanto à diferença entre homossexual e heterossexual. Majoritariamente, as respostas obtidas mostraram um desconhecimento em relação à expressão "homossexual e heterossexual", porém, quando explicado o significado, conseguiam identificar a temática. Percebemos que as respostas iniciais priorizavam um pensamento do senso comum, evidenciando a manutenção dos preconceitos existentes na sociedade. Os sujeitos, quando indagados em relação às profissões e aos gêneros de cada uma delas, sempre mostravam uma ideologia formada pela diferenciação biológica, como explicitada por Louro (2007, p.22) "[...] não há, contudo, a pretensão de negar que o gênero se constitui com ou sobre corpos sexuados, ou seja, não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas". As práticas dos sujeitos se referem então a como a sociedade se coloca em relação a essas temáticas, evidenciando que a exclusão trazida desde cedo, e que criou uma forma de invisibilidade da mulher, ainda está presente, e que o homem, como ser forte, deve realizar atividades ditas masculinas, e as mulheres, como seres frágeis, dóceis, devem realizar

funções que lhes mostrem essa feminilidade e essa subserviência em relação ao homem, estando incluídas nas profissões estritamente domésticas, caseiras, ou que de alguma forma demonstrem a sua delicadeza.

Em vários momentos da brincadeira foram expostas falas, como *"a mulher não tem força para realizar determinada atividade"* ou se *"o homem trabalha com isso ele é viadinho",* reforçando os estigmas construídos no decorrer dos séculos pela sociedade. Porém, percebemos algumas mudanças em relação às atitudes das crianças quando elas eram indagadas quanto a suas escolhas. Várias delas já conseguiam visualizar que as profissões poderiam ser realizadas por ambos os gêneros e sexualidades, que isso não iria interferir no seu trabalho, sendo um ponto muito importante para nossas discussões. Alguns casos de discriminações sexuais foram percebidos, porém as pessoas que mais demonstraram essas reações discriminatórias foram os meninos que estavam brincando. Esse fato evidenciou que em pleno século XXI ainda existem barreiras decorrentes da sociedade patriarcal.

Em alguns momentos percebemos que o sujeito se encontrava alienado em relação ao assunto abordado; em outros, que havia um estranhamento em relação à lógica das respostas dadas como corretas, assim como nas falas do sujeito, após conferir seus acertos (entrevista 7): *(sujeito) O Pedreiro era uma homossexual também?! Oloco!" ou* " *Afe tudo é gay!".* Desse modo, o brinquedo não faria sentido sem o sujeito, pois somente a partir da análise desses dois elementos pudemos ter a visão do todo.

Enfim, deixamos reflexões para outras investigações acerca do tema, e indagamos sobre até quando essa sociedade pautada nos moldes patriarcais e excludentes será aceita? Quando haverá mudanças nesses modelos culturais impostos? Os educadores têm um papel importantíssimo nessa tarefa, mas para isso eles precisam passar por um processo de conscientização. A maioria deles ignora as questões das desigualdades de gênero, algo tão concreto no dia a dia das pessoas, e receia/evita a questão das sexualidades.

Referências:

ARAUJO, Débora Cristina de. **A construção social da infância**: uma outra história. Disponívelem:<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/conteudo/artigos_teses/Pedagogia2/aconstrucao_social_infancia.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2010.
BELOTTI, Elena Gianini. **Educar para submissão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

BORBA, Angela Meyer. **Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar**. 2005. 298 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

_____. **As culturas da infância nos espaços-tempos do brincar**: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/gt07-2229--int.pdf>. Acesso em: jun. 2010.

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

CORSARO, William. **Sociologia da infância**: reproduções interpretativas e produção das culturas infantis. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Centro de Estudos Educação & Sociedade – Cedes. São Paulo, 17 maio 2007. Material da Conferência (fotocopiado).

FINCO, Daniela. Brincadeira, invenções e transgressões de gênero na educação infantil. **Revista Múltiplas Leituras**, v.3, n.1, p.119-134, jan./jun. 2010.

FISCHER, Izaura Rufino. MARQUES, Fernanda. **Gênero e exclusão social.** Fundação Joaquim Nabuco: Trabalhos para discussão, n.113, agosto, 2001.

GUIZZO, Bianca; FELIPE, Jane. Estudos Culturais, Gênero e Infância: limites e possibilidades de uma metodologia em construção. In: **I Seminário Brasileiro de Estudos Culturais em Educação** - identidade, poder e diferença, 2004, Canoas. Anais do I Seminário Brasileiro de Estudos Culturais em Educação - identidade, poder e diferença. Canoas: Editora da Ulbra, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. . 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MISKOLCI, Richard. **A teoria queer e a questão das diferenças: por uma analítica da normalização**. Disponível em: http://www.alb.com.br/anais16/prog_pdf/prog03_01.pdf. Acesso em: 10 set. 2010.

MULLER, Veronica Regina, et. al. O brincar das crianças: aproximações às culturas infantis. **Revista digital Efdeportes** – Buenos Aires, ano 11, n.104, jan. 2007. Disponível em: <http://www.efdeportes.com>. Acesso em: 20 ago. 2010.

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

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.112, p.7-31, mar.2001.

STOLLER, Robert**. Masculinidade e feminilidade** (apresentações de gênero). Porto Alegre: Artmed, 1993.

6.2 POSTER

FAMÍLIA HOMOPARENTAL POR ADOÇÃO: UMA NOVA CONSTRUÇÃO FAMILIAR

Amanda Netto Brum[1]
Crhis Netto de Brum[2]
Samuel Spiegelberg Zuge[3]
Andressa Peripolli Rodrigues[4]

Filiação Institucional: Universidade Anhanguera-UNIDERP/LFG e Universidade Federal de Santa Maria.

Palavras-chave: Adoção, Família, Homoparentalidade

Eixo Temático: Gênero, sexualidade e infância.

Embora a homossexualidade faça parte da história da humanidade, a legislação pátria ainda não assegurou os efeitos jurídicos às uniões homoafetivas. Contudo, é no âmbito do judiciário que as uniões homossexuais passam a ser reconhecidas. Destarte, reconhecendo as uniões homoafetivas como entidades familiares constitucionalmente protegidas, passa a jurisprudência nacional e parte da doutrina a vislumbrar um novo arranjo familiar, a homoparentalidade. Nessa linha, assinala Dias (2008) que, mesmo que, ainda, de forma discreta, a jurisprudência pátria tem se posicionado favorável à adoção homoparental. A primeira decisão neste sentido foi do Tribunal de Justiça Gaúcho que reconheceu o direito à adoção de dois menores a um casal homoafetivo feminino. Pois, conforme denotou o juiz ao deferir a adoção, não há qualquer impedimento legal para que um casal que viva em relação homoafetiva possa postular a adoção conjuntamente, desde que tal ato propicie o melhor interesse ao adotando, nos termos do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990. Ao tratar da questão, Pena Jr. (2008) enfatiza que por força dos princípios constitucionais norteadores do Direito das Famílias, entre eles o da dignidade da pessoa humana e da não discriminação, é perfeitamente admissível a adoção homoparental. Nessa mesma esteira Lôbo (2009) acentua que não há vedação legal para que pessoas que vivam em relação homoafetiva, possam adotar a mesma criança. Ainda, segundo afirma Dias (2008) negar a

[1]Relatora. Autora.Advogada, graduada pela Universidade Federal do Rio Grande- FURG, especializanda em Direito e Processo do Trabalho pela Universidade Anhanguera-UNIDERP/LFG.
E-mail: amanda_brumm@hotmail.com.
[2] Autora. Enfermeira. Especialista. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Maria(UFSM/RS). Bolsista Capes.
[3] Autor. Enfermeiro. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da UFSM/RS.
[4] Autora. Enfermeira. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da UFSM/RS.

possibilidade da adoção quando os pais são do mesmo sexo é prover a discriminação e só prejudica quem apenas quer ter alguém para chamar de mãe e/ou de pai, não importando se são dois pais ou duas mães, e sim o amor e afeto que será proporcionado à criança. Outrossim, não pode o Estado, nos dizeres da autora, se recusar de cumprir com sua obrigação de conduzir a pessoa humana independente da sua orientação sexual, à felicidade. Por fim, as famílias homoparentais devem ser vista como uma entidade familiar digna de tutela, uma vez que ao preencherem os requisitos, como traz Lôbo (2009), da afetividade, da estabilidade e da ostentabilidade em nada se diferenciam das demais entidades familiares constitucionalmente protegidas, visto que o afeto e o amor que o filho nutre para os pais em nada diferem pelo fato de serem esses do mesmo sexo, pois o afeto e o amor não tem como pressuposto a diversidade de sexos. Este estudo visa identificar o que está sendo produzido na literatura científica sobre a possibilidade jurídica da constituição familiar homoparental por adoção. Trata-se de uma pesquisa narrativa da literatura pautada na seguinte questão: o que está sendo produzido sobre a possibilidade jurídica da constituição familiar homoparental por adoção. A busca deu-se nos meses de abril e maio de 2011 nos seguintes sites: na legislação pátria no site da Presidência Da República Federativa do Brasil no link legislação, na doutrina nacional, jurisprudências dos Tribunais pátrios, predominantemente no endereço eletrônico do Tribunal de Justiça Gaúcho e também foram utilizados para embasar essa pesquisa artigos científicos que versam sobre a temática proposta, encontrados na sua maioria no portal jurídico: Âmbito Jurídico bem como no Scientific Eletronic Library Online Brazil (SCIELO BR), com o seguinte descritos: "homoafetividade", entre os anos de 2009 a 2011, uma vez que a partir de 2009 as discussões acerca da homoafetividade ganharam repercussão no país. Em virtude da análise acerca da temática proposta ficou denotado que o posicionamento contrário à adoção homoparental fundamenta-se no preconceito infundado e bases morais estigmatizastes, como enfatiza Rios (2001) ao abordar o tema. Dentre os principais argumentos contrários a adoção conjunta por casais homoafetivos o autor denota que se destacam, a saber: (1) perigo potencial de a criança sofrer violência sexual, (2) o risco de influenciar-se a orientação sexual da criança pela do adotante, (3) a incapacidade de homossexuais serem bons pais e (4) a possível dificuldade de inserção social da criança em virtude da orientação sexual do adotante. Ademais, nos dizeres de Dias (2008) a resistência em aceitar as famílias homoparentais decorre da falsa ideia de que a falta da figura clara do pai e da mãe poderá acarretar sérias sequelas de ordem psicológica e dificuldade na identificação sexual do adotando. Contudo, as principais referências no campo da pesquisa sobre homoparentalidade afirmam não existir qualquer fundamentação científica de que a

ausência de pais dos dois sexos prejudicará o desenvolvimento da identidade sexual daquele, conforme elucida Zambrano (2007). Nessa linha, evidencia Lôbo (2009), que pesquisas no campo da psicologia infantil e da psicanálise demonstram que crianças criadas em lares heterossexuais apresentam o mesmo desenvolvimento psicológico, mental e afetivo que das criadas em famílias homoafetivas. Nessa banda, Zambrano (2007), ao tratar da questão, traz à baila que a afirmativa de que as famílias homoparentais são prejudiciais às crianças está apoiada no desconhecimento do extenso material científico já produzido na área da Psicologia. Ainda, enfatiza a autora, que a adoção realizada por dois iguais que se amam não acarreta prejuízos ao adotando. Ao contrário, ressalva que o que realmente faz mal as crianças e adolescentes é falta de amor e de afeto. Assim, em decorrência do número de pesquisas realizadas que versam sobre o tema e em virtude dos resultados desses estudos, pode-se afirmar, com absoluta propriedade, que a adoção homoparental não afeta o desenvolvimento do adotando, e em nada difere das demais formas de filiação impulsionadas pelo afeto. Dessa forma a literatura aponta que a adoção homoparental é um tema permeado de preconceito e sem consenso ou solução jurídica, já que a discriminação por orientação sexual é uma das realidades que mais fortemente se mantem na sociedade. Entretanto, a justiça não pode fechar os olhos frente às famílias homoparentais, pois tais entidades, assim como as demais, devem ser vistas como uma das formas possíveis de viver em sociedade, já que em nada a família homoparental se difere das ditas normais, pois todas são alicerçadas no afeto e no amor. Desse modo, a permissão legal da constituição da família homoparental é, portanto, uma das possibilidades de avançar numa sociedade mais humana e muito mais justa.

REFERÊNCIAS

DIAS, Maria Berenice. **Adoção Homoafetiva.** Disponível em <http://www.mbdias.com.br/hartigos.aspx?43,11>. Acessado em 20/05/2011.

_____. **Adoção por homossexuais**. Disponível em <http://www.mbdias.com.br/hartigos.aspx?40,11>. Acessado em 20/05/2011.

_____. **União Homossexual: O Preconceito e a Justiça.** Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2000.

LÔBO, Paulo. **Direito Civil: Famílias**. 2ª. ed. São Paulo: Saraiva 2009.

PENA JR., Moacir César. **Direito das pessoas e das famílias: doutrina e jurisprudência.** São Paulo: Saraiva 2008.

RIOS, Roger Raupp. **A homossexualidade no Direito.** Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2001.

ZAMBRANO, Elizabeth. **Adoção por homossexuais**. In: Souza, Ivone Maria Candido Coelho de (Org). Direito de Família, diversidade e multidisciplinaridade. Porto Alegre: IBDFAM, 2007.

DIFERENÇAS E SEMELHANÇAS NA VIOLÊNCIA CONTRA MENINOS E MENINAS COM O TRANSTORNO DO DEFICIT DE ATENÇÃO COM HIPERATIVIDADE

MEZA, Miriam Elisa Rivero[I]
OLIVEIRA, Adriane M. Netto de[II]
GOMES, Giovana Calcagno[III]
AGUIAR, Cláudia Degani[IV]

Eixo Temático: Gênero, sexualidade e infância

Palavras-chave: Transtorno de déficit de atenção com Hiperatividade. Criança.Violência.

Introdução:

Ao longo da primeira e segunda infância e, durante o processo do desenvolvimento humano, a criança se encontra em fase de construção da sua identidade, personalidade, caráter e em contínua aprendizagem. Entretanto, é preciso salientar que o período da infância se destaca prioritariamente pelos vínculos afetivos que os cuidadores estabelecem com a criança, sejam eles positivos ou negativos, para a formação de um adulto emocional, física e socialmente saudável, ou doente.

O Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) se constitui em um quadro clínico caracterizado por desatenção, que acompanha períodos de hiperatividade e impulsividade, podendo incidir negativamente no desempenho escolar da pessoa que tem este diagnóstico. As frequentes alterações do comportamento, além das dificuldades escolares e desobediência às regras sociais, ocasionam, muitas vezes, o predomínio de relações

[I] Enfermeira. Residente do Programa de Residência Multiprofissional Saúde da Família. Rio Grande, Rio Grande do Sul, Brasil. miriamrm18@hotmail.com

[II] Doutora em Enfermagem. Professora Adjunta da Escola de Enfermagem da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Docente de Saúde Mental. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Enfermagem e Família (GEPEFES). Rio Grande, Rio Grande do Sul, Brasil. adrianenet@vetorial.net

[III] Doutora em Enfermagem. Professora Adjunta da Escola de Enfermagem da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Enfermagem e Saúde da Criança e do Adolescente (GEPESCA/FURG). Rio Grande, Rio Grande do Sul, Brasil. acgomes@mikrus.com.br

[IV] Mestre em Enfermagem. Psicóloga da Secretaria Municipal de Saúde do Rio Grande. Rio Grande, Rio Grande do Sul, Brasil. claudiabcda@hotmail.com

Este trabalho é apenas uma parte do Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação de Enfermagem: "Ocorrência de Violência em escolares com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade".

interpessoais e sociais conflituosas[1]. Torna-se necessário, além de outras atitudes, a imposição de limites, na tentativa de regular seu comportamento e dividir responsabilidades entre a família e a escola, para que a criança consiga desenvolver-se de maneira saudável, conseguindo conviver socialmente e desempenhar as atividades esperadas para cada fase do ciclo vital.

A questão norteadora foi: crianças com TDAH sofrem mais violência do que as que não apresentam este transtorno? A partir dessa, o objetivo foi investigar a ocorrência de violência em meninos e meninas com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), em relação àquelas que não têm este diagnóstico.

Metodologia: Trata-se de uma revisão integrativa, a qual tem por finalidade reunir e sintetizar resultados de pesquisas sobre um determinado tema ou questão[2] , desenvolvida em outubro de 2010, a partir dos descritores: Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade, criança e violência, entre 2000-2010. A amostra de nove artigos foi submetida à análise temática. A busca bibliográfica foi efetuada nas bases de dados *Medline, Lilacs e SciELO*. A análise dos dados gerou três categorias, sendo que, neste trabalho será apresentada apenas uma, denominada:

Violência mais comum em crianças com TDAH

As formas mais comuns de maus tratos infantis encontradas foram à violência física e a psicológica, em crianças com aproveitamento escolar deficiente e com hiperatividade[3]. Segundo Abramovitch *et al* (2008) encontrou-se uma razão de chance mais alta de exposição freqüente ao abuso físico no grupo de crianças diagnosticadas com TDAH. Além disso, meninos demonstraram índices significativamente mais elevados de abuso físico, do que meninas. Vimos que cerca de 12% das crianças com comportamentos externalizantes são vítimas dessa forma de violência psicológica, comparadas a 7,5% entre crianças que não têm o transtorno[4].

Já, Becker e Mccloskey (2002) relataram o impacto da violência na família sobre o desenvolvimento da atenção e problemas de conduta em meninas e meninos. As meninas que apresentavam esses problemas na infância não eram necessariamente risco para a delinquência mais tarde. Os meninos que desenvolveram problemas de atenção estavam mais propensos a apresentar problemas de conduta que eventualmente levou à delinqüência na adolescência. O tipo de delinqüência nos meninos e nas meninas apresentaram-se da mesma forma. No entanto, os autores dizem que a violência familiar não conta para os problemas de delinqüência ou em meninos.

Este trabalho é apenas uma parte do Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação de Enfermagem: "Ocorrência de Violência em escolares com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade".

Conclusões:

Os resultados dessa pesquisa evidenciaram, com base na produção científica entre 2000 e 2010, que os fatores que interferem no TDAH são, principalmente, os conflitos conjugais, a violência entre os pais, o divórcio, os conflitos conjugais na gravidez, história pregressa de depressão na mãe, baixa renda familiar e baixo rendimento escolar.

A maioria das pesquisas conclui que a mera exposição à violência doméstica é, em si mesma, uma forma de maltratar a criança, afirmando que a criança que testemunha a agressão à sua mãe é vítima de violência psicológica. Assim, a violência física contra a criança permeia todos os artigos analisados, mostrando que, muitas vezes, a violência no âmbito familiar não ocorre de uma só forma, podendo-se falar em famílias que vivenciam uma dinâmica de violência.

As práticas parentais inadequadas, caracterizadas por disciplina ineficiente, negligência, ausência de atenção e afeto, podem desencadear comportamentos agressivos. Pais que utilizam punição, seja verbal, psicológica ou física, estão demonstrando que a violência é uma forma apropriada de resolução de conflitos e de relacionamento entre homens e mulheres. A família é, portanto, fundamental na estruturação dos indivíduos, sendo os problemas de comportamento externalizantes um dos possíveis agravos para crianças e jovens expostos a conflitos e práticas familiares inadequadas.

Várias pesquisas chamam a atenção para algumas diferenças comportamentais apresentadas pelas crianças, segundo o gênero, como conseqüência da violência doméstica. O DSM-IV destaca que foram encontrados maiores escores de problemas de comportamento em meninos do que em meninas. Alguns autores assinalam diferenças em relação à identificação de papéis familiares segundo o gênero. Já, outros, discutem maior índice de internalização de comportamentos-problema em meninas do que em meninos expostos à violência conjugal.

Enfim, ainda há lacunas e contradições acerca do tema. É urgente o estabelecimento de um programa de capacitação e educação permanente para profissionais que lidam com TDAH, assim como um efetivo programa de informação aos pais e escolas, de forma a garantir o diagnóstico correto, o tratamento bem-sucedido das crianças com TDAH, visando à prevenção dos agravos ao desenvolvimento desses indivíduos.

Referências:

1 ABRAMOVITCH, S.; MAIA, M. C. ; CHENIAUX, E. Transtornos de déficit de atenção e do comportamento disruptivo: associação com abuso físico na infância. **Rev. psiquiatr. clín.** São Paulo, v.35 n.4, 2008.

Este trabalho é apenas uma parte do Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação de Enfermagem: "Ocorrência de Violência em escolares com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade".

2 MENDES, K. D. S.; SILVEIRA, R. C. C. P.; GALVÃO, C. M. **Revisão integrativa:** método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. Texto Contexto Enferm, Florianópolis, 2008 Out-Dez; v. 17 n. 4: p 758-64.

3 MARIÑO, B. M. V.; ROCA, V. R; GARCÍA, C. M. **Fatores de riesgo asociados al maltrato infantil en alumnos del Seminternado "Roberto Rodríguez Sarmiento".** Medisan. Santiago, Cuba; v. 13 n. 5; 2009.

4 PESCE, R. P. **Agressividade e transgressão em crianças:** um olhar sobre comportamentos externalizantes e violências na infância / Renata Pires Pesce; Simone Gonçalves de Assis; Joviana Quintes Avanci. — Rio de Janeiro: FIOCRUZ/ENSP/CLAVES/CNPq, p.56. 2008.

5 BECKER, K.B; MCCLOSKEY, L.A. **Atenção e problemas de comportamento em crianças expostas à violência familiar.** American Journal of orthopsychiatry. Estados Unidos. V. 72 n. 1: p 83-91. 2002.

6 MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde.11. ed. São Paulo: HUCITEC-BRASCO, 2008.

Este trabalho é apenas uma parte do Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação de Enfermagem: "Ocorrência de Violência em escolares com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade".

GÊNERO E EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DAS RELAÇÕES CONSTRUÍDAS/ESTABELECIDAS EM UMA ESCOLA EM CATALÃO-GO

SARAIVA, Vilmeire Ferreira
SANTOS, Heliany Pereira dos
Professora de Educação Física SESI – Catalão
Professora Curso de Educação Física Campus Catalão/UFG - Grupo Diálogus

Eixo Temático: Gênero, sexualidade e infância

Palavras-chave: educação infantil; genero; práticas corporais.

Aprofundar conhecimentos sobre a categoria gênero é entendê-la como uma realidade ampla que perpassa todos os grupos sociais e que historicamente as relações inter e intragrupais foram construídas a partir de certos estigmas baseados na discriminação, exploração e preconceitos. (SANTOS, 2007; PAZ, 2008)

Como uma das possibilidades de socialização, a escola nos aparece como um local evidente da construção social do masculino e do feminino e ao mesmo tempo promove a separação dos sexos, formando indivíduos discriminantes de si mesmos e dos outros. A forma como os meninos tratam e vêem as meninas (e vice versa) no ambiente educacional e também nas aulas de Educação Física, suscitou esta temática versando sobre as relações de gênero na eduação infantil.

Sobre a importância da temática na eduação infantil, Vianna e Finco (2009, p. 272) ressalta que é nesse espaço que os meninos e as meninas começam a construir e estabelecer interesses e formas de relacionamentos sociais, pois esta fase da aprendizagem representa "um rito de passagem contemporâneo que antecipa a escolarização".

Para Finco (2010, p. 280), os significados de gênero são impressos nos corpos de meninos e meninas na mais tenra idade e se estabelecem de acordo com as expectativas colocadas diariamente para as crianças. Os corpos de meninas e meninos passam, portanto, desde muito pequenos, por um processo de feminilização e/ou masculinização, responsável por torná-los "mocinhas" ou "moleques".

Percebemos que o universo infantil é cheio de significados e significações e por estar em constante formação, a criança dia-a-dia se depara com aspectos novos referentes a comportamentos de ser homem ou de ser mulher e que a escola é o espaço que proporciona não só a criança, mas ao indivíduo a possibilidade de constante evolução enquanto sujeito histórico e responsável pela construção, formação e manutenção de sua respectiva identidade

pessoal. (CALAÇA, 2006)

Percebemos que a partir da escola a criança começa a ter contato com outras crianças e consequentemente com a sociedade. É justamente na educação infantil que as crianças são estimuladas pedagogicamente através de atividades lúdicas e jogos a exercitarem suas capacidades motoras, a fazerem descobertas e a iniciarem o processo de alfabetização. Também pode se considerar o processo no qual a criança começa a entrar em contato com outras crianças e adultos de culturas e etnias diferentes, assim proporcionando seu desenvolvimento frente as novas relações estabelecidas. Conforme Vianna e Finco (2009, p, 271): "A educação Infantil não só cuida do corpo da criança, como o educa: ele é o primeiro lugar marcado pelo adulto, em que se impõem à conduta dos pequenos os limites sociais e psicológicos".

Assim, compreendemos que a Educação Infantil é portanto, a primeira etapa da Educação Básica, quando as crianças terão oportunidades para conviverem num grupo social mais amplo, numa instituição com características diferentes das do meio familiar e da escola obrigatória. As relações construidas e estabelecidas nesse universo apresentam-se como uma das formas de introdução de meninos e meninas na vida social, considerando que estarão em contato com crianças oriundas de classes sociais, religiões, etnias, valores, comportamentos diversos interagindo e participando nas construções sociais, para além das formas de pensamentos binários e naturalizados socialmente. (GOBBI e FARIA, 1997; FINCO, 2010).

Considerando as discussões anteriores, pretendemos compreender como se apresentam e são construídas as relações de gênero nas práticas corporais da turma do maternal IIA (3/4 anos) de uma escola de Educação Infantil na cudade de Catalão-GO. Os objetivos específicos do estudo são: 1-) Compreender e contextualizar as relações de gênero estabelecidas socialmente e sua relação com a Educação Infantil; 2-) Compreender como se apresentam as relações de gênero nas práticas corporais na Educação Infantil (maternal II) de uma escola de educação Infantil; 3-) identificar as ações utilizadas pela escola e professores (as) quanto às questões relacionadas à categoria gênero; 4-) Analisar a participação das crianças frente às configurações de gênero estabelecidas nas práticas corporais.

Do ponto de vista metodológico, esta pesquisa se caracteriza como de campo do tipo analítica e descritiva, cujos instrumentos de coleta de informações da realidade investigativa caracterizam-se pela observação das práticas corporais vivenciadas pelas crianças e de entrevista semi-estruturada com @ professor@ da turma, com @ diretor@ da escola e de uma roda de conversa com as crianças do maternal IIA.

Para as observações utilizamos dois momentos, primeiramente a observação dos

espaços, materiais e equipamentos disponíveis para a realização das práticas/vivências e posteriormente através do contato direto do observador, as relações construídas e estabelecidas entre os alunos e alunas.

Compreendemos com a pesquisa, que @ professor@ aparece como principal mediad@r das questões relacionadas a categoria gênero e presentes nas práticas corporais vivenciadas. E que a escola não apresenta ações específicas voltadas para a questão de gênero, porém as atividades que são elaboradas privilegiam todo o grupo de crianças.

Percebemos ainda, que as crianças participam ativamente das atividades propostas, mas que sempre questionam se as mesmas são de meninos ou de meninas, confirmando o padrão de heteronormatividade construído socialmente.

Sendo assim, percebemos que a educação Infantil apresenta-se como um universo cheio de significados e que além de representar o início da aprendizagem para uma elaboração e construção dos papéis sociais, está em constante transformação e inovação, representando uma possibilidade de provocação para a criação de ações que possam amenizar o trato com as diferenças.

Referências:

CALAÇA, Diana Alves de Melo**. Relações de Gênero na hora do brincar da Educação Infantil.** Monografia (Graduação em educação física, Universidade Federal de Goiás/ Campus Catalão). Catalão-GO: 2006.

GOBBI, Maria Aparecida; FARIA, Ana Lúcia G. de. **Lápis vermelho e de mulherzinha:** desenho infantil, relações de gênero e educação infantil (Dissertação de Mestrado defendida na Faculdade de Educação). UNICAMP/Campinas: 1997.

FINCO, Daniela **Educação infantil, gênero e brincadeiras:** das naturalidades às transgressões. Revista Múltiplas Leituras. v. 3, n.1, 2010, pp: 119-134.

PAZ, Claúdia Denis Alves da. **Gênero no trabalho pedagógico da educação infantil**. Florianópolis, 2008.

SANTOS, Maria Kely Cristina dos. Trabalhando **Gênero: Uma análise do papel formador da escola na educação infantil**. II seminário Nacional Gênero e Práticas Culturais (2007).
VIANNA, Claudia; FINCO, Daniela. **Meninas e meninos na educação infantil:** uma questão de gênero e pode. *In:* Cadernos Pagu (33), julho-dezembro, 2009, pp:265-283.

GÊNERO E SEXUALIDADE: UMA CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA, SOCIAL E CULTURAL.

CASEIRA, Veridiana Gomes[1]
Brodt, Roberta Monteiro
Universidade federal do Rio grande

Eixo temático: Gênero, sexualidade e infância

Palavras-chave: Gênero- sexualidade- infância

O presente trabalho foi elaborado a partir dos estudos da Disciplina de Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil I, do curso de Pedagogia Licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Meu olhar crítico e interessado sobre os estudos da infância levou-me a problematizar aspectos presentes na tese de Ariès que sugerem a construção histórica e social de um sujeito infantil atravessado pelas concepções de gênero e sexualidade postas no decorrer do período em questão e as convergências e rupturas com o/s conceito/s de infância/s presentes na contemporaneidade.

No livro História Social da criança e da família, o autor nos reporta à Idade Média com o olhar voltado ao entendimento do lugar da criança nas relações sociais, mais especificamente da nobreza, a partir das produções iconográficas dos sécs. XII ao XIX, enfatizando o despertar do sentimento moderno de infância a partir do séc. XVII.

Áries nos mostra que a sociedade européia, nesse período, não possuía um sentimento de infância, pelo menos não o tinha da forma que nós ocidentais contemporâneos o entendemos. *A vida das crianças tinha um valor semelhante ao que tem hoje a vida dos fetos em nossas sociedades ocidentais, sobretudo naquelas em que se proíbe o aborto, mas se permite ter um bom número de espaços clandestinos para praticá-lo (Kohan, 2007; p.65).*

Tão logo as crianças pudessem abastecer-se fisicamente, habitavam o mesmo mundo dos adultos, confundindo-se com eles. As brincadeiras dos adultos, que giravam em torno de temas sexuais e com os próprios órgãos genitais eram realizadas sem nenhum pudor, desde muito cedo na vida das crianças.

Nas iconografias da época, as crianças apareciam representadas como se fossem adultos em miniatura e, assim que pudessem andar sozinhas, já eram vestidas como homens e mulheres e

[1] Acadêmica do 2º ano do Curso de Pedagogia Licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

desenvolviam práticas sociais como jogos, ocupações, trabalhos, profissões e armas como os adultos, além de não apresentarem pudor frente aos assuntos sexuais.

A partir do fim do século XVII e com mais intensidade no século XVIII, a criança passa a ser o centro das atenções da instituição familiar. Com esse novo sentimento de infância surge a necessidade de proteção e atenção e aparecem, também, roupas específicas para suas idades e gênero. Com o advento da moralidade, preconizada pelo modelo de educação jesuítica, a rigidez do tempo e da contenção dos corpos, as regras e o controle são elementos que se aliam à necessidade de distinguir meninos de meninas.

"Primeiro a idade dos brinquedos, as crianças brincam com um cavalo de pau, uma boneca, um pequeno moinho ou pássaros amarrados. Depois a idade da escola: os meninos aprendem a ler ou a segurar um livro ou um estojo; as meninas aprendem a fiar..."

Podemos perceber que, desde a sua origem, a escola já era constituída como elemento importante na construção de um tipo sujeito masculino, e que apartar a menina da escola já significava o papel social feminino restrito ao mundo privado da família.

Pensar a identidade de gênero como algo que se constrói ao longo da nossa existência e que, portanto, não é dada a partir de nossa materialidade biológica pressupõe entender que essa é uma identidade produzida na e pela cultura (FIGUEIRA,2003). Na contemporaneidade, outros elementos de controle, para além da escola e da família - televisão, revistas, jogos interativos, desenhos animados, entre muitos artefatos culturais - acabam por constituir modelos infantis que, por vezes, se assemelham àqueles dos quais Ariès apresentara .

Louro (2007), nesse sentido, problematiza o papel da escola como espaço importante de fabricação dos sujeitos , desde a separação de meninos e meninas nas filas, brinquedos e brincadeiras e o modo como os espaços escolares, desde a tradição antiga dos manuais, já ensinavam aos mestres o cuidado que deveriam ter com os corpos e almas de seus alunos. O modo de sentar e andar, as formas de colocar cadernos e canetas, pés e mãos acabariam por produzir um corpo escolarizado, distinguindo o menino ou a menina que "passam pelos bancos escolares" (2007, p.61).

Se as iconografias interpretadas por Ariès já demonstravam a ausência de um sentimento moderno de infância e a representação desta como uma construção histórica, social e cultural, é possível promovermos discussões sobre as representações encontradas nos livros didáticos, ou nos jornais, revistas, programas de TV e filmes consumidos pelos estudantes.

Desde tenra idade, as crianças são vistas pelas grandes corporações como consumidores em potencial, assumindo um jeito de vestir adulto, comportando-se como adultos em miniatura.

Da mesma forma, o consumo visual e cinematográfico tem na Disney Corporation, por exemplo, uma fábrica de metáforas de papéis sociais onde, comumente, da mesma forma que ao feminino era negado o acesso à cultura letrada, seus "mocinhos" tratam de repugnar as mulheres que falam (Louro, 2001).

Por sua vez, o currículo escolar como um artefato social e cultural, trata de demarcar seus espaços de poder, situando aquilo que é certo ou errado, bom ou ruim, o que é de menino e de menina, o que pode e o que não pode, tendo como padrão de referência a heterossexualidade e o etnocentrismo.

Nessa busca por problematizar pensamentos que sirvam de material histórico para pensar o presente, entendemos que as teses de Ariès nos permitem refletir sobre o papel social da infância hoje, bem como os inúmeros espaços que, para além da escola constituem uma rede de poderes que tem enquadrado homens e mulheres, meninas e meninos em um modelo de normalidade.

Referências:

ARIÈS, Philippe, História social da criança e da família.- 2 ed.-Rio de Janeiro: LTC,1981.

CEZAR, Marcos de Freitas; KUHLMANN, Moysés Jr.. Os intelectuais na história da infância, São Paulo: Cortez, 2002.

KOHAN, Walter. Infância: entre educação e filosofia. São Paulo: Autêntica, 2007.

LOURO, Guacira; FELIPE, Jane; GOELLNE, Silvana, Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo. 3 ed.-Petrópoles, RJ: vozes, 2007.

STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe, Cultura infantil: A construção corporativa da infância- Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

FISCHER, Rosa Maria Bueno, Televisão & Educação: fruir e pensar a TV. -2 ed.-Belo horizonte: Autêntica, 2003

REFLEXÕES SOBRE COMO SE CONSTITUI A FORMAÇÃO DE IDENTIDADES E COMO SE ESTABELECEM AS DIFERENÇAS DE GÊNERO

ORTIZ, Katiani Pacheco (FURG)

Eixo temático: Gênero, Sexualidade e Infância

Palavras-chave: Cultura-Gênero-Identidade

INTRODUÇÃO

O presente trabalho se dá a partir da realização de uma atividade na turma de 4º ano do Ensino Fundamental na escola CAIC para uma observação a cerca do assunto constituição de gênero e identidades. Tal observação foi proposta na disciplina de Questões Atuais da História da Educação, do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande. A realização desta observação nos instigou a tentar entender melhor como as crianças percebem as diferenças entre o ser masculino e o feminino e como se constitui as identidades a partir dessas características na sociedade.

O gênero não é caracterizado apenas através do sexo biológico os quais nascemos, mas também como um reflexo da cultura que aprendemos desde pequenos, a maneira como a sociedade visualiza o homem e a mulher e todas as ações que cada um pode ou não realizar, a maneira de se vestir, os brinquedos os quais brincar, os colegas que podemos ter relações de amizade. Concordando com Louro que diz: (...) "para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos" (2008, pag.21).

Buscaremos abordar como estão sendo ensinados estes conceitos para crianças dos anos iniciais do ensino fundamental e como poderemos desconstruir tais conceitos sobre masculino e feminino a partir de atividades realizadas com essas crianças.

DESENVOLVIMENTO

Foi desenvolvida na turma a seguinte atividade: que os alunos respondessem um questionário sobre as atividades desenvolvidas por homens e mulheres e a partir daí observamos as respostas dadas e como a influência cultural está impregnada nas respostas obtidas. Neste questionário estavam atividades que poderiam ser realizadas por ambos os

sexos, mas muitas crianças acabaram por ter resposta conforme o que escutamos por pessoas adultas como homem não pode cuidar da casa, isso é coisa de mulher, mulher não pode ser mecânico isso é serviço de homem por que ele é forte e a mulher não entende de carro e é delicada.

Desta forma podemos perceber que ao vivenciar uma cultura totalmente machista e desigual as crianças se acostumam a pensar dessa maneira o que justifica as respostas dadas no questionário proposto no início da atividade. Podemos observar como os homens podem ter atividades que lhes proporcionam uma melhor conquista no espaço social e as mulheres são limitadas as atividades voltadas ao âmbito da casa e da família.

Segundo Foucault (1998), "múltiplas relações de poder e verdade circulam na sociedade inscrevendo-se nos corpos das pessoas, marcando seus gestos, seus comportamentos e, por isso mesmo, tornando-os centros de sujeição e de transmissão de mecanismo de dominação". Percebemos como a cultura predominante acaba nos fazendo refletir sobre o poder que nos é imposto e como o conceito de gênero esta embutido nesta perspectiva de dominação do homem sobre a mulher.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após refletir sobre as respostas dos alunos e as leituras que nos possibilitaram uma melhor compreensão a respeito de como se constitui as identidades e os gêneros impostos sobre a sociedade, acabamos por perceber que tudo isto faz parte de uma cultura desigual que permeia em nossa sociedade, e que temos que modificar tal processo, a fim de conseguir uma sociedade onde homens e mulheres possam ter os mesmos direitos, as mesmas tarefas, os mesmos comportamentos entre outras coisas.

Atualmente a mulher vem conquistando seu espaço na sociedade, mas percebemos que ainda falta muito para sermos reconhecidas pelos homens como sujeitos capazes de desempenhar qualquer atividade, e quem sabe assim as diferenças entre gêneros se acabem e esse poder de dominação consiga ser excluído.

Referências:

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no Collége de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. SP: Loyola, 1998.

UMA ANÁLISE CRÍTICA EM TORNO DE GÊNERO E SEXUALIDADE: REFLETINDO OS PAPÉIS SOCIAIS NAS FAMÍLIAS ATENDIDAS PELO NÚCLEO ESPECIAL DE ATENDIMENTO À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE VÍTIMA DE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E SEXUAL EM SÃO GONÇALO - RJ.

SILVA, Franklin de Lima
BARCELLOS, Quezia Souza Oliva de
SILVA, Aline da Silva[1]

Eixo Temático: gênero, sexualidade e infância

Palavras-chave: gênero – papéis sociais – patriarcado

Diante dos dados disponíveis em nosso campo de estágio, pudemos observar como as relações de gênero e sexualidade permeiam os atendimentos realizados na instituição. Para tanto, nos apropriamos de dados qualitativos que pudessem garantir a nossa discussão.

O debate e a clarificação em torno da categoria gênero são de suma importância para o entendimento do processo de construção de identidade do sujeito. Ao analisarmos esta construção é necessário darmos a devida atenção aos processos sócio-históricos e culturais que permeiam a presente sociedade, para assim, podermos desconstruir a idéia de que os papéis sociais de homens e mulheres estão diretamente associados a sua condição biológica. Papéis estes, que se reproduzem no meio familiar e são incutidos de diversas formas nos sujeitos desde a infância. Partimos então, do pressuposto que a discussão que segue nos oferece base para questionamentos e formas de superação da atual heteronormatividade, assim como o machismo imposto por um sistema androcêntrico e patriarcal.

O sistema patriarcal, segundo alguns autores como Saffioti (2001) e Scott (1990), é o propulsor das inúmeras formas de desigualdades ligadas ao gênero e a sexualidade, ele traduz representações historicamente construídas, na qual determina diferentes lugares para homens e mulheres na sociedade, atravessado pelas relações de poder notadamente assimétricas e desiguais.

Notamos através dos atendimentos a essas famílias a forte presença do machismo, (re)afirmando os papéis sexuais e atribuindo valores aos mesmos, como relata Saffioti

[1] Graduandos em Serviço Social pela Universidade Federal Fluminense.
Estagiários em Serviço Social no Movimento de Mulheres em São Gonçalo – Projeto NEACA (Núcleo Especial de Atendimento à Criança e ao Adolescente Vítima de Violência Doméstica e/ou Sexual).

(2001): "No exercício da função patriarcal, os homens detêm o poder de determinar a conduta das categorias sociais nomeadas, recebendo autorização ou, pelo menos tolerância da sociedade para punir o que se lhes apresenta como desvio". A autora está dizendo que a sociedade é dirigida por um sistema no qual submetem as mulheres aos desejos e vontades dos homens, que no seu exercício de patriarca detêm esse poder de determinar a conduta da sua "propriedade" chamada mulher e da sua prole, recebendo a autorização ou tolerância da sociedade para agir com violência caso suas condutas firam sua moral. Esse sistema impõe aos homens, mesmo que inconscientemente a função de dominação e uma falsa superioridade, que quando exercida em casos extremos resulta em práticas que violam de diversas formas os direitos de mulheres, crianças e adolescentes em nossa sociedade.

Observamos através dos relatos nas entrevistas e dos acompanhamentos regulares, que é principalmente no espaço doméstico e familiar, além de outros, que os atuais papéis sociais construídos em torno do gênero e sexualidade encontram os meios de sua (re)produção. Tomando como exemplo o modelo de organização de uma família nuclear burguesa[2], notamos com nitidez, como majoritariamente esta configuração é regida por relações patriarcais, e como se expressam diferentemente os papéis do homem e da mulher. Enquanto ao homem é destinado o espaço público, a função de governo e sustento financeiro da mulher e filhos subordinados a ele, à mulher pertence o papel de cuidar desta família, zelar pela educação de seus filhos e limitar-se ao espaço privado da casa.

Entendendo que a socialização começa na infância e geralmente no espaço micro da família, desde cedo o sujeito social tem contato com os papéis construídos em torno de gênero. Brincadeiras específicas de meninas e meninos, uma educação sexista e a naturalização de certo padrão de sexualidade imposto socialmente, contribuem para a perpetuação das relações patriarcais presentes também na estrutura macrossocial. Embora se dê início na infância, essa interiorização de moldes construídos em torno de gênero e sexualidade encontra em todas as etapas da vida e esferas da sociedade, diversas maneiras de se reproduzirem e continuarem se afirmando enquanto naturalmente determinados.

Um conceito bastante presente na discussão de gênero é o de sexualidade. Na atual realidade, ambos aparecem fortemente articulados e arbitrariamente confundidos. É importante então ressaltar que assim como o gênero é socialmente construído, a sexualidade

[2] Sobre o surgimento da família nuclear burguesa e um estudo mais aprofundado de seu contexto social e político remetemos a leitura do texto "Mulher e Família Burguesa" de Maria Ângela D'Incao encontrado em Del Priore(2000).

também é. Louro (1994) complementa esse debate expondo que "[...] os sujeitos [...] se identificam, social e historicamente, como masculinos e femininos e assim constroem suas *identidades de gênero*". Dessa forma entende-se que os sujeitos sociais são capazes de exercer sua sexualidade de diversas maneiras, pois estas são construídas socialmente. Neste debate é importante também salientar que nossa sociedade ao associar gênero ao sexo, afirma a heterossexualidade como norma social, marginalizando assim outras formas de se exercer a sexualidade que não venham a contemplar a relação sexual entre homem e mulher, esta, ligada à idéia da reprodução.

Diante desta breve discussão de experiências em torno de gênero, sexualidade e papéis sociais é necessário compreender que nenhuma prática, ou conceito estabelecido socialmente deve ser enxergado enquanto algo posto e incontestável, desprovido de construções sócio-históricas e culturais.

Em nosso cotidiano, onde se concretizam as relações sociais e quando as relações de gênero e a sexualidade se expressam, é preciso que se façam presentes e se perpetuem os debates que tem este tema como centro, com vistas à desconstrução de valores formados e pré-conceitos, para que assim, nossas crianças desde cedo possam construir suas identidades de maneira livre e igualitária, onde o sexo, classe social, raça ou etnia não definam por elas o seu papel social.

Por meio deste trabalho, aliados ao compromisso ético-político do Serviço Social, buscamos dar visibilidade as questões assinaladas acima, contribuindo para a superação da atual opressão e ausência de questionamentos em nossa sociedade, atentando para que os sujeitos enquanto participantes dela, façam parte da construção de uma ordem societária mais justa e igualitária.

Referências:

DEL PRIORE, Mary. História das Mulheres no Brasil. São Paulo: Editora Contexto, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. *"Nas redes do conceito de gênero"* In: LOPES, M.J. M.; Meyer, D. E; WALDOW, (org.). Gênero e Saúde. 1ª ed. Porto Alegre, RS: Artes Médias, 1996.

SAFFIOTI, H.I.B. "*Contribuições Feministas para o Estudo da Violência de Gênero"*, 2001.

SAFFIOTI, H. I. B. & ALMEIDA, s. s. DE. "*Violência de Gênero: Poder e Impotência*". 1ª ed. Rio de Janeiro: Revinter, 1995.

SCOTT, Joan. "Gênero: categoria útil de análise histórica" In: Educação e Sociedade, Porto Alegre, 16(2), jul./dez de 1990.

7. HETERONORMATIVIDADE, HETEROSSEXISMO E HOMOFOBIA NO COTIDIANO ESCOLAR

7.1 COMUNICAÇÃO ORAL

"AÇÃO" E "FORMAÇÃO DE PROFESSORES": UMA LEITURA IDEOLÓGICA DE CATEGORIAS NATIVAS

FERNANDES, Felipe Bruno Martins
PPGICH/NIGS/LEGH/UFSC

Eixo Temático: Heteronormatividade, heterossexismo e homofobia no cotidiano escolar

Resumo: Este texto é parte dos resultados da tese "A Agenda Anti-Homofobia na Educação Brasileira (2003-2010) e busca problematizar as categorias de políticas públicas "ação" e "formação de professores".

Abstract: This paper is part of the results of the doctoral research entitled "The Anti-Homophobia Agenda in the Brazilian Education (2003-2010) and aims at analysing the policy categories of "action" and "teacher training".

> Ao 'imaginar' uma situação extrema (quer dizer definitiva, ou ainda, definida) produzo uma ficção, me torno artista, faço um quadro, pinto minha saída;a Ideia é 'vista' Roland Barthes (1990, p. 176)

O sistema político brasileiro sob a gerência do governo Lula seguiu uma ordem na qual se devia produzir "instrumentos" para alcançar os objetivos de "combate à homofobia" e "promoção da cidadania homossexual" na escola. Entretanto, muitas vezes, a agenda anti-homofobia na educação é interpretada como possuindo uma única "ação", a "formação de professores". Luiz Mello et alli problematizam como "outras ações" do governo, diferentes da "formação de professores" podem ou não ser entendidas como "políticas públicas" se questionando,

> o que são políticas públicas para a população LTGB? Organizar eventos que promovam a visibilidade da luta pela garantia da cidadania de pessoas GBLT é uma política pública? Aprovar leis municipais e estaduais que instituem dia do orgulho gay, lésbico, travesti, transexual ou TLBG é uma iniciativa que se materializa em políticas públicas? Criar "cursos de capacitação" sobre direitos sexuais e combate à TGLBfobia, voltados para segmentos profissionais e sociais diversos, constitui uma política pública? A resposta a essas e outras questões, que se reportam a um número significativo de ações hoje promovidas pelos governos federal, estaduais e municipais para a população GBTL, será quase sempre afirmativa e negativa. Na maior parte das vezes, tais iniciativas são, menos que políticas públicas consistentes e de largo alcance, a expressão da boa vontade e dedicação de um grupo reduzido de gestoras, não estando articuladas, todavia, aos instrumentos de planejamento do

> Estado potencialmente capazes de lhes assegurar efetividade, em especial o orçamento público. Apesar disso, políticas públicas e políticas públicas para a população GTLB são expressões cada vez mais utilizadas no contexto das demandas por garantia de direitos no Brasil, ainda que muitas vezes não se saiba exatamente o que significam (2010, s/p).

Desta forma é comum no campo que "outras ações" de combate à homofobia na área de governança "Educação" não sejam interpretadas como "tipos" de políticas públicas pois o léxico gestor é, na maioria das vezes, interpretado literalmente. A excelente problematização sobre a agenda anti-homofobia feita por Luiz Mello et alli (2010) possibilita refletirmos no quanto a categoria "ação" tem papel central nesse campo e, por isso, tentarei problematizar seus usos e as formas como estes usos produzem diferentes abordagens sobre os conceitos de "políticas públicas".

A "interpretação" literal de uma política pública envolve entender qual a "ação" presente nos programas das agências governamentais de responsabilidade da unidade, ou seja, a SECAD não possui "ações" em seus programas que respondam aos diferentes "tipos" que pude classificar no próximo estratégias. Desta forma a solução que encontrei foi diferenciar "política pública" como o resultado da interpretação literal do orçamento da união de "estratégia", formas de intervenção que se desdobram da ação "formação de professores" (ou outras) presente no orçamento da união. Essa reflexão parece complexa mas tentarei clarificar o que estou dizendo.

Tomemos, por exemplo, uma frase do "Manual Operacional da Rede de Educação para a Diversidade" da Universidade Aberta do Brasil (UAB), "a oferta do curso enquadra-se em uma ação de política pública voltada para a formação de profissionais da rede pública de Educação Básica" (p. 46). Há muito presente no campo a noção de que a política pública do MEC na agenda anti-homofobia é a "formação de professores" e compõe com ela outras estratégias como a "produção de material didático". Passo a entender a "formação de professores" não como o "ato" literal de "formar professores", mas como uma categoria guarda-chuva que abarca uma série de estratégias que exigem diferentes competências dos sujeitos envolvidos, por exemplo, expertise na "organização de eventos e prêmios" ou a "produção de material didático".

As categorias do campo da agenda anti-homofobia são, em sua grande maioria, ambíguas, ou seja, uma mesma categoria é usada por gestores e executores de políticas da sociedade civil, mas significam coisas diferentes dependendo da matriz discursiva a qual a categoria se liga. A ação "formação de professores" citada no manual supramencionado não diz respeito, para gestores, a um "processo" educativo de formação "dos" professores da rede

pública de ensino, mas sim a uma "ação" aprovada pelo Congresso Nacional que destina recursos para o MEC desenvolver determinada política. A categoria "ação" não é a única com esta característica, como também é o caso de "formação de professores".

Os sujeitos da agenda anti-homofobia podem ou não valorizar o fato de que a categoria oficial de políticas públicas "formação de professores" envolve várias camadas de ações (com diferentes produtos) e que esta especialização do campo, organizada pela equação apresentada no início do capítulo, localiza diferencialmente os sujeitos e as ações, o que possibilita a classificação analítica das ações também segundo as especialidades/habilidades que exigem e levando-se em conta os outros vetores da equação. Não é uma contradição dos dados "oficiais", talvez seja do campo sociológico de análise de políticas públicas, que super valorizam determinado vetor em detrimento de outro. É uma tentativa de apreender e apresentar uma organização supostamente outra à lógica "oficial", tentando mostrar que há uma dinâmica diferente da "oficial" em curso no campo de elaboração e implementação de políticas públicas. A lógica das sujeitas e sujeitos pesquisados pode operar numa leitura literal da Lei quando em texto e eventos formais e, ao mesmo tempo, seguir a divisão das tarefas/habilidades na prática, operacionalizando, dessa forma, diferentes "práticas" sob a categoria de "formação de professores" e que não são, portanto, o "ato" de "formar professores" em si.

Os diferentes vetores da equação que compõe a possibilidade da política social são evocados segundo o momento e os objetivos que se busca alcançar. Nesse sentido que digo que numa "ação" de "formação de professores" (como categoria guarda-chuva) as práticas são guiadas por diferentes modos de implementação das ações, ou seja, "formar/capacitar professoras e professores" exige competências (e muitas vezes sujeitos) diferentes daquelas necessárias para a "publicação de material didático-pedagógico" e/ou "organização de eventos". Uma análise da política social, do meu ponto de vista, deve sempre avaliar diferencialmente a "Lei", o papel da "Ciência" e a "Agência Executora", ressaltando-se o caráter de "prática social" secular das dinâmicas estatais.

Muitas vezes a categoria ação é ambivalente. Há "ação" como um "ato" a ser performado pelos sujeitos e há "ação" como uma categoria do orçamento da união que regula as responsabilidades e recursos das unidades do governo federal. Uma mesma categoria tem sentidos diferentes para cada vetor da equação. "Ação" remete ora às práticas executadas pela sociedade civil e instituições de ensino (dessa forma a categoria está em interlocução com o "ativismo" político e/ou "prática" acadêmica), ora ao campo político do governo que posiciona "ações" como uma categoria que trata de algo especificado na "Lei" e a ser

"implementado". Usemos o exemplo da relação entre o programa Brasil Sem Homofobia e o MEC.

O Eixo V (Direito à Educação) do programa Brasil Sem Homofobia (BSH) é o único do programa com apenas uma "ação", de número 23. Esta "ação" pode ser entendida como uma alternativa de diminuição de responsabilidades na área especificada, uma vez que é também o único eixo do programa com objetivos específicos. No campo da educação o BSH tem a única "ação" de "elaborar diretrizes". Todo o resto não é "ação" no ponto de vista do gerenciamento/governo (remetendo-nos a uma leitura formal do BSH), mas pode, dependendo do contexto, ser considerado "ação" no sentido de "atividade"/"ativismo"/"prática", ou, para usarmos uma categoria êmica, "indução". O "Estado Indutivo" é aquele em que gestores lêem a categoria "ação" em sua ambivalência. Ora como uma categoria formal do Orçamento da União (mas também nos Planos e Programas governamentais), ora como uma categoria que institucionaliza práticas de ativismo político e/ou acadêmico. É com base nisso que o MEC divulga suas "ações" como executadas e bem sucedidas uma vez que a avaliação é feita sobre as "ações" no sentido literal e não sobre as "ações" no sentido de "práticas sociais". As diretrizes "formais" previstas na "ação" estão aí sendo implementadas e são o fundamento mais básico da política anti-homofobia no MEC. Desta forma quando o MEC afirma, como o fez em 2005 no lançamento de edital para "formação de professores", que,

> o objetivo da ação, que faz parte do programa Brasil Sem Homofobia, é desenvolver entre profissionais da educação posturas de respeito a todas as diferenças presentes na sociedade brasileira, para que, em relação aos temas de orientação sexual e de identidade de gênero, tais profissionais tenham uma atitude educativa que promova o respeito e a cidadania.

fica implícito que está falando não da "construção de diretrizes" prevista formalmente no programa, mas de princípios que deveriam guiar as "ações" executadas pelos vetores da equação. A ambiguidade da categoria "ação", particularmente quando ligada à "formação de professores", corta transversalmente o campo de políticas anti-homofobia no MEC. Esta amplitude proporcionada pela possibilidade de orientação sobre os caminhos de uma política é dado não pela "ação" em sua leitura literal presente nos Planos Pluri-Anuais (PPAs) do governo Lula, mas por uma leitura reflexiva em diálogo com os conhecimentos acadêmicos, com as pautas dos movimentos sociais e com os saberes e práticas da dinâmica educacional. A agenda anti-homofobia vai sendo, com base na "ação" de "formação de professores" presente no orçamento da união, produzida ao longo do processo. A "ação" presente no orçamento da união é apenas o início de um processo a ser inventado e produzido, possibilitando que diferentes "ações" sejam executadas. Repito, "ação" como uma categoria

guarda-chuva, mas agora também como uma categoria que "funda" um campo específico de políticas sociais.

O jogo representado pela palavra "ação" parece simples e inofensivo, mas sua eficácia é real. A ambivalência da categoria "ação" no governo Lula é um dos principais alicerces da visão sobre o "papel do Estado" por parte do governo do PT. Jogar com a palavra "ação", de forma consciente ou não, possibilita que se implemente "políticas de indução" que difiram (mas sempre em relação) das ações com previsão orçamentária, ou seja, a "política de indução" é uma forma de "ativismo governamental". É nesse "ativismo governamental" que os quadros do governo com aderência aos movimentos sociais comumente possibilitam a ampliação das agendas sociais. Logo, uma "ação anti-homofobia" deve ser lida segundo a ambiguidade da categoria "ação" no campo de políticas públicas anti-homofobia, ou seja, há tipos de "ação" e como princípio a única "ação" no Orçamento da União para a SECAD no que tange a agenda anti-homofobia é a "formação de professores" e a única "ação" no Brasil Sem Homofobia é a "elaboração de diretrizes". Entretanto, lendo "ação" do ponto de vista das "políticas de indução" as ações se multiplicam e se extendem a campos variados e a diferentes instâncias da agenda anti-homofobia na sociedade brasileira.

"Ação" como prática social e como conceito governamental produz disruptivismo entre o "papel do estado" e o "papel da sociedade civil" (incluíndo-se aqui os conhecimentos acadêmicos e pautas ativistas). Nesse sentido afirmar o "avanço" das "políticas sociais do governo 'Lula'" em que se integram a "formação de professores", deve ser feito de forma crítica, eximando-se de leituras simplistas politicamente corretas em que criam-se novos "acampamentos forçados" (MORAGA, 1983) das ideias sobre os grupos marginalizados através da asumpção de categorias descritivas da opressão sem levar em conta o contexto em que foi criada e com todo o foco na população estigmatizada em detrimento do diálogo com sistemas de opressão que operam na sociedade como um todo. A falta de clareza sobre o caráter indutivo, mas também reflexivo, da formação anti-homofobia de professoras e professores muitas vezes resulta na criação de versões pós-modernas dos "campos de concentração" em que tanto as homossexualdiades e travestilidades como conceitos, como as sujeitas e sujeitos LGBT são aprisionados em cárceres simbólicos que, sem "desconstruir" os níveis de normalidade e anormalidade presentes nos binarismos sexuais, reificam-os ao posicionarem as sexualidades desviantes como público alvo exclusivo de tais políticas. Geralmente uma leitura literal das "ações" levam as sujeitas e sujeitos executores das políticas da agenda anti-homofobia a este tipo de prática.

Cherríe Moraga (1983) ao apresentar a "Teoria na Carne" (Theory in the Flesh), uma forma de teorização em que se prioriza, na análise, as realidades físicas de nossa pele, usa a metáfora do "acampamento forçado" para argumentar que populações marcadas na pele (negras, marrons, chicanas) estão sempre em lugar de opressão: reservas (indígenas), campos de concentração (Segunda Guerra Mundial), fábricas/campo/casas de família (trabalhadoras). Peço que o leitor use a metáfora, neste momento, para as populações LGBT que vão sendo, dependendo da densidade teórica e prática dos professores dada a explosão discursiva do "combate à homofobia", aprisionadas no lugar do "anormal" a ser "cuidado", "vigiado" e "controlado" diferencialmente nas dinâmicas escolares. Devemos atentar que o "combate à homofobia" é entendido, nas políticas sociais, como um problema social nos moldes do racismo, ou seja, não é o aluno negro o objeto das políticas anti-racistas, mas sim o combate ao "racismo". Da mesma forma não devem ser os alunos LGBT o objeto das políticas, mas o combate à "homofobia".

É preciso dizer que faz parte da agenda anti-homofobia afirmar que se quer combater a homofobia, sem considerar este combate como sinônimo do estímulo da necessidade de trabalho específico com determinados grupos. O "combate à homofobia" está em diálogo com o entendimento que a diferença cultural [1]é estruturante das sociedades complexas (VELHO, 2003; 2006). Dessa forma se vê no campo educacional uma linearidade em que o "combate à homofobia" induzido pelo MEC e implementado por um campo mais amplo (Estados, Municípios, universidades e sociedade civil) é simplesmente reproduzido na escola como "algo a ser combatido" com vistas a uma suposta "melhoria" para uma parcela da população (modelo exclusivista politicamente correto), e não a busca de justiça social para a sociedade brasileira (modelo generalista com o qual dialogam os projetos societários).

Referências:

BARTHES, Roland. **Fragmentos de um Discurso Amoroso.** Rio de Janeiro: F. Alves, 1990.

BÉRUBÉ, Allan. Intellectual Desire. GLQ: A Journal of Lesbian and Gay Studies, Duke, v. 3, n. 1, p.139-157, 1996.

[1] Ruth Perry (1992), feminista norte-americana, ao escrever sobre a história do termo "politicamente correto", localizando sua emergência nos movimentos negros norte-americanos nos anos 1960 (portanto um termo da nova esquerda), nos mostra que a auto-crítica feminista é prática dos feminismos dos anos 1990. Em outra antologia sobre o termo "politicamente correto", Allan Berubè (1996) aponta as críticas da direita às auto-críticas dos feminismos como uma forma de leitura ideológica (a direita se referenciando nas propostas "desconstrucionistas"). Berubè afirma que o que a direita chama de "leitura ideológica" não passa de, como afirma o autor, uma "leitura histórica". Entretanto o autor posiciona toda leitura como ideológica uma vez que diz que todo significado é conferido pela agência humana (logo ideológico).

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Mec. MANUAL OPERACIONAL REDE DE EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE. Brasília: Ministério da Educação, 2010. 112 p.

CONSELHO NACIONAL DE COMBATE À DISCRIMINAÇÃO. Brasil sem homofobia: Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLBT e de Promoção à Cidadania Homossexual. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

MELLO, Luiz et al. Políticas públicas para a população LGBT no Brasil: um mapeamento crítico preliminar: EDUCAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A POPULAÇÃO LGBT: DIÁLOGOS POSSÍVEIS?. Goiânia: Ser-tão, Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade (ufg), 2010. / p. Disponível em: <http://www.sertao.ufg.br/politicaslgbt/index.php>. Acesso em: 12 dez. 2010.

MORAGA, Cherríe; ANZALDÚA, Gloria (orgs). **This Bridge Called My Back:** writings by radical women of colour. Watertown: Persephone Press, 1983.

MORAGA, Cherríe. **Theory in the Flesh. In:** MORAGA, Cherríe; ANZALDÚA, Gloria (orgs). This Bridge Called My Back: writings by radical women of colour. Watertown: Persephone Press, 1983.

PERRY, Ruth. A short history of the term 'politically correct. In: AUFDERHEIDE, Patricia. Beyond PC: Toward a Politics of Understanding. Saint Paul: Graywolf, 1992.

VELHO, Gilberto. A utopia urbana: Um estudo de antropologia social. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2006.

VELHO, Gilberto. Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

"APOLOGIA AO HOMOSSEXUALISMO" – UM COSTUME NO CURRÍCULO: OS CASOS MÁRCIO BARRIOS E JAIR BOLSONARO

DOMINGOS, Cleverson de Oliveira*
Universidade de Brasília (UnB)

Eixo Temático: Heteronormatividade, heterossexismo e homofobia no cotidiano escolar.

Resumo: Este texto apresenta uma reflexão sobre currículo e heteronormatividade. Discute-se essa relação a partir de dois acontecimentos que repercutiram nos meios de comunicação em massa, nos quais se destacavam o uso generalizado da expressão "apologia ao homossexualismo". Busca-se compreender o papel do currículo e a importância da homossexualidade na instituição da heterossexualidade nas escolas. Dessa forma, conclui-se que a homossexualidade é evocada constantemente no discurso como forma de construir a heteronormatividade e disciplinar os corpos e as mentes dos sujeitos às normas binárias de gênero.

Palavras - chave: Currículo; Heteronormatividade; Pedagogia Sexual.

Abstract: This paper presents a reflection about curriculum and heteronormativity. To discuss this relation, two events that resonated in the mass media are taken as mainstream, which highlighted the widespread use of the term "apology to homosexuality". From the reflection on these cases, it tries to understand the role of the curriculum and the importance of homosexuality in the institution of heterosexuality in schools. Thus, these reflections suggest that homosexuality is constantly invoked in the discourse as a way to build of heteronormativity and discipline of bodies and minds of subject binary gender norms.

Keywords: Curriculum; Heteronormativity; Sexual Education.

Considerações Iniciais

Desde as primeiras iniciativas de educação sexual existe o mito de que falar de sexualidade desde cedo com crianças induz a práticas sexuais precoces. Baseada no princípio da privação da informação e na dessexualização do espaço escolar, essa abordagem de educação sexual é designada por moral-tradicional pela Furlani (2008). É esta mesma abordagem que, de acordo com Britzman (1996, p. 79), preconiza que "[...] a mera menção da homossexualidade vá encorajar práticas homossexuais e vá fazer com que os/as jovens se juntem às comunidades gays e lésbicas [...]".

Se no passado as práticas de educação sexual eram descritas como incentivo a vivência precoce da sexualidade, atualmente devido à intenção de construção de currículos não-homofóbicos os grupos cristãos afirmam que há uma promoção e estímulo oficial à homossexualidade. É nesse contexto de disputa em torno de 'como deve ser' o currículo da

* Pedagogo, Mestrando pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB) e Estudante do Grupo de Pesquisa "Educação e Políticas Públicas: Gênero, Raça/Etnia e Juventude" (GERAJU).

educação sexual nas escolas que se constrói, como resistência à política educacional anti-homofobia, o discurso de que está havendo uma "apologia ao homossexualismo".

Eminentemente associado ao uso de drogas, o vocábulo apologia foi apropriado pelos "herdeiros da tradição homofóbica" (BORRILO, 2010) para designar tudo que por ventura significar homossexualidade. Nessa visão, todas as músicas, filmes, cenários, livros e outros artefatos culturais discrepantes do cânone heterossexual configuram "apologia ao homossexualismo" por retratarem identidades não-heterossexuais.

A expressão espalhou-se de maneira impressionante. Basta fazer uma busca no *site* de pesquisa *Google* para ter uma ideia. Em abril de 2011 apareceram 286 mil resultados[1]. Em junho avançou para 336 mil citações[2] provavelmente em decorrência das atuais reações contra o *kit gay*[3]. O deputado Jair Bolsonaro (PP-RJ), que é contrário as reformas curriculares anti-homofobia, ressuscitou e popularizou o uso da expressão que em outros momentos já havia sido usada. Entre 2009, por exemplo, foi uma das justificativas usadas para o afastamento e não renovação do contrato temporário do professor de inglês Márcio Barrios da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Esse texto tem por objetivo refletir sobre as relações que se estabelecem entre currículo e heteronormatividade, a partir dos casos Márcio Barrios e Jair Bolsonaro. Buscou-se compreender o papel do currículo e a importância da homossexualidade na instituição da heterossexualidade nas escolas. Para deslocar o argumento da "apologia ao homossexualismo", procuro enfatizar o inverso, isto é, os mecanismos de construção e naturalização da heterossexualidade que se desenrolam no currículo. Visto que o currículo é um espaço de disputa onde visões particulares lutam para adquirir o *status* de universais e verdadeiras (SILVA, 2000) em relação à definição dos limites da sexualidade, estranharei a "visão" de algumas abordagens de educação sexual.

O caso Márcio Barrios

"*A música faz apologia do uso de álcool e do homossexualismo*"[4]

O caso do professor Márcio Barrios ficou conhecido nacionalmente depois que ele concedeu entrevista para um telejornal afirmando ter sido vítima de discriminação no emprego por ser *gay*. O motivo do seu afastamento e da não renovação do contrato, segundo a Direção do Centro Interescolar de Línguas de Brazlândia, localizado no Distrito Federal, foi a

[1] Pesquisa realizada pelo site de busca Google em 13 abr. 2011.
[2] Pesquisa realizada pelo site de busca Google em 08 jun. 2011.
[3] Apelido criado por Jair Bolsonaro para designar os materiais didáticos do projeto Escola sem Homofobia
[4] Opinião da gestão do Centro Interdisciplinar de Línguas de Brazlândia-DF.

"desobediência" do professor em não seguir a ordem de censurar a música *I kissed a girl* [5], da cantora e compositora norte-americana *Katy Perry*. Essa música foi advertida como inapropriada para os alunos de 12 aos 14 anos.

O professor justificou que usou a música para ensinar os verbos do inglês no tempo passado e que a música era, na época, um enorme sucesso entre os/as crianças e jovens. Quando o caso chegou a Secretaria de Educação do Distrito Federal, o Secretário de Educação José Valente reafirmou a postura correta da escola e advertiu que a música faz "apologia ao uso de drogas e ao homossexualismo". A estratégia pedagógica de proibir a música *I kissed a girl* revela a vigilância das normas de gênero[6] e a preocupação de manter em funcionamento a política do armário e o dispositivo de produção da heterossexualidade, uma das grandes metas da educação, segundo Louro (2001).

Essa atitude proibitiva, por outro lado, também demonstra o desencontro entre a escola e as culturas juvenis porque a música em foco estava nas rádios e na televisão e era ouvida pelos(as) estudantes, embora talvez só o trabalho pedagógico em sala de aula pudesse traduzi-la. A censura da música mostra que aquelas letras não se encaixam no padrão exigido pela escola, ou melhor, que aqueles sentimentos, conhecimentos e comportamentos aludidos podem e devem veementemente ser discriminados.

Essa proibição da escola pode ser entendida pela noção de "normas regulatórias do sexo" proposta por Butler (2001, s/p), isto é, "[...] normas que têm a finalidade de assegurar o funcionamento da hegemonia heterossexual [...]". Essas normas, através de um árduo trabalho performativo, materializam a diferença sexual e de gênero nas constantes reiterações e repetições das normas sexuais. Baseadas na premissa que há somente dois caminhos a seguir, homossexualidade e heterossexualidade, e reconhecendo que os sujeitos estão propensos a ambos, as normas regulatórias têm o poder continuado e repetido de produzir aquilo que nomeiam, exercendo seus efeitos de afastar as pessoas da homossexualidade e reproduzido as normas de gênero na ótica heterossexual.

O caso Márcio Barrios nos leva a considerar que a homofobia não pode ser reduzida a simples atitudes individuais, mas a uma matriz mais ampla de estruturas institucionais, históricas e discursivas (SILVA, 2007). É preciso reconhecer a homofobia como estruturante e re/produtora das relações no processo educacional (JUNQUEIRA, 2010). Em outro sentido,

[5] Com o título "*Eu beijei uma garota*", a música conta a história de uma menina que questionando e não obedecendo ao esperado de toda mulher, queria só experimentar beijar outra garota. Após ingerir bebida alcoólica, tomou coragem para isso e gostou, mas espera que seu namorado não se importe.

[6] Segundo Bento (2008, p. 40), "[...] gênero é uma sofisticada tecnologia social heteronormativa, operacionalizada pelas instituições médicas, linguísticas, domésticas e escolares, e que produzem constantemente corpos-homens e corpos mulheres".

o caso Márcio Barrios indica o quanto professores/as homossexuais enfrentam discriminações dentro da escola ou por parte do sistema educacional como um todo[7]. O curioso é que a maioria dos casos de demissão de professores *gays* ou professoras lésbicas geralmente não são associados ao preconceito sexual, mas a outros motivos como falta de condições e qualificação profissionais.

Enfim, o caso do professor Márcio Barrios sinaliza a permanência do paradoxo entre a existência de uma política educacional nacional de não discriminação por gênero e sexualidade e a sua não implementação nos sistemas de ensino. O desafio dessa política de não discriminação por gênero e sexualidade é a própria institucionalização da homofobia nas escolas, verificada no discurso do José Valente, quando em entrevista ao Jornal DFTV afirma, terminando com um tom irônico, que a atitude do professor "reflete um comportamento inadequado e, portanto, acabou do jeito que acabou"[8].

O caso Bolsonaro

"*Não admito apologia ao homossexualismo*" (Jair Bolsonaro)

O deputado federal Jair Bolsonaro, da extrema direita conservadora, apareceu em cena na ocasião das audiências públicas Escola sem Homofobia e Assassinatos de LGBT[9], realizadas em 23 e 24 de novembro de 2010 na Câmara dos Deputados. De lá para cá, protagonizou diversos escândalos, como defender a violência como forma de corrigir a homossexualidade e ensinar ser homem, entre outros. Bolsonaro, então, resolveu defender o cânone heteronormativo, pregando o modelo tradicional de família e a preservação dos valores e papéis hegemônicos de gênero.

Jair Bolsonaro vez discursos no Plenário e nos diversos meios de comunicação, enfatizando que não admite "apologia ao homossexualismo". Recentemente, também usou as expressões heterofobia e *bullying* heterofóbico para dizer que também sofre por ser heterossexual e por defender suas ideias. O Bolsonaro dissemina uma espécie de tática persuasiva[10] reacionária para enfraquecer e desqualificar as intenções pedagógicas de discussão sobre a multiplicidade e o preconceito sexuais nas escolas. É o caso mais

[7] Em pesquisa realizada, em 02 de dezembro de 2010, pelo *site* de busca Google com os verbetes "professores gays demitidos" apareceram aproximadamente 916 mil resultados. Nessa busca, encontrei outros casos de demissão no emprego correlacionados com a sexualidade, como o do professor Marcus Maciel, também do Distrito Federal, e os das professoras Paolla Raffetta da Universidade El Salvador, Lisa Reimer da Little Flower Academy em Vancouver no Canadá, Carmen Geraldo e Noyr Rondoraoir, do Mato Grosso do Sul.

[8] Narrativa retirada da entrevista concedida ao jornal local da Rede Globo DFTV. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=Ilc4o4el3Z4>. Acesso em 02 dez. 2010.

[9] Lésbicas, *gays*, bissexuais, transexuais, travestis e transgêneros, mas também outras sexualidades e performances de gênero singulares que deslizam e escapam dessa seguimentação identitária.

[10] Expressão usada por Junqueira (2007) para discutir as estratégias discursivas usadas por agentes públicos ante as medidas de reconhecimento e promoção do reconhecimento da diversidade sexual nas escolas.

emblemático da contra-argumentação sobre a política de não discriminação de gênero e sexualidade que o governo federal está desenvolvendo em parceria com a sociedade civil organizada.

O kit anti-homofobia, assim como o reconhecimento das uniões homoafetivas por parte do Supremo Tribunal Federal, provocou a renovação dos ataques e das campanhas dos setores religiosos. Estes, através de protestos, retaliações e chantagens, conseguiram o que desejavam, ou seja, interromper e suspender a produção e distribuição do kit. A presidenta Dilma Rousseff, inclusive, declarou que o material é "inadequado" e "impróprio para o seu objetivo". Em rápida explicação junto à mídia, Dilma assumiu posições abertamente difundidas pelos grupos conservadores, dizendo que não será permitido fazer "propaganda de opções sexuais" e que a sexualidade é um assunto da vida privada das pessoas, desconsiderando seu aspecto social e político.

Com efeito, nesse jogo político de poder e discursos, o que está em perigo é a continuação da política pública de formação em gênero e sexualidade em curso, principalmente, nas escolas onde a homofobia e a heteronormatividade estão na ordem do dia (JUNQUEIRA, 2010). Assim como os discursos do Bolsonaro, o pronunciamento de Dilma pode ser mais uma arma discursiva usada para relativizar a importância da discussão sobre homofobia nas escolas. Agora, gestores/as, professores/as e famílias, decerto, podem descredenciar mais a agenda política dos movimentos sociais LGBT de luta contra a homofobia.

Um "costume" no currículo

Como diz Louro (2008, p. 67), "não há lugar no currículo, para a ideia de multiplicidade (de sexualidade ou de gênero) – essa é uma ideia insuportável". Propor uma reflexão sobre homossexualidade na escola, a partir do olhar da multiplicidade, causa mais que um desconforto. Causa um questionamento da norma sexual. Isso, por conseguinte, demonstra que essa norma não é um elemento inscrito na natureza, mas algo que é preciso constantemente preservar e construir. Manter o isolamento cognitivo[11] em torno da homossexualidade é uma forma pedagógica considerada eficaz para evitar o aumento da "inversão sexual". Considerando que as pessoas "*viram*" homossexuais é necessário vigiar e corrigir a sexualidade.

Contraditoriamente, é justamente essa "pedagogia dos gêneros hegemônicos" (BENTO, 2008) que evidencia a própria construção da heterossexualidade, demonstrando que

[11] Termo usado por Martin e Hetrick (1988 *apud* BRITZMAN, 1996) para se referir ao silêncio diante do conhecimento, das práticas e das histórias dos gays e das lésbicas.

longe de ser inata e natural, "[...] essa inclinação [...] é alvo da mais meticulosa, continuada e intensa vigilância, bem como do mais diligente investimento" (LOURO, 2001, p. 17). Se realmente a heterossexualidade fosse algo tão inerente e natural da espécie humana não seria preciso tanto empenho para prová-la, reafirmá-la e, acima de tudo, garanti-la. É, portanto, paradoxal falar de apologia ao homossexualismo se, para o êxito dessa pedagogia, é necessária na verdade uma apologia da heterossexualidade.

Borrilo (2010, p. 105) relembra que "[...] existe uma verdadeira "comunidade heterossexista" instituída pela homofobia [...]". Louro (2001) descreve que as escolas se apresentam como verdadeiros locais de vigilância e controle em relação à sexualidade das crianças e jovens e essa atenção tem por objetivo o alcance da normalidade representada pela heterossexualidade. Prado (2010, p. 8), por sua vez, diz que "[...] as instituições revelam-se espaços de produção, reprodução e atualização de todo um conjunto de disposições (discursos, valores, práticas, etc.) por meio das quais a heterossexualidade é instituída como a única possibilidade legítima de expressão sexual e de gênero".

Assegurar e promover o "costume heterossexual" faz parte dos objetivos do Estado e, por isso, é uma das incumbências da escola. Essa meta é realizada por meio do que se convencionou chamar de currículo. Para Silva (2001, p. 27), "[...] o currículo não pode ser visto simplesmente como um espaço de transmissão de conhecimentos. O currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz". É nesse sentido que se pode compreender a heteronormatividade como uma pedagogia da sexualidade normatizante e dos gêneros binários que fabrica, produz e reitera a heterossexualidade, a partir de uma suposta linearidade "natural" entre corpo-gênero-sexualidade, imposta como escolha[12] obrigatória e aceitável.

Diante disso, é possível entender por que a homofobia é "consentida e ensinada na escola" (LOURO, 2000, p. 29). Um ponto curioso também desse processo é que para a heterossexualidade ser instituída é necessário a menção à homossexualidade. A homossexualidade e o/a homossexual não são, portanto, totalmente excluídos do espaço escolar. Mesmo que não seja de maneira "oficial", a homossexualidade está lá. Isso indica como ocorre o processo de construção das identidades sexuais. Para a heterossexualidade se instituir é necessário "marcar" o que ela não é. É necessário instituir também "o lugar

[12] Prefiro olhar tanto a homossexualidade quanto a heterossexualidade como escolhas, deliberadamente assumidas no processo de identificação e diferenciação sexual. Para saber mais sobre a construção, fixação e naturalização histórica das identidades sexuais, ver Weeks (2001).

subordinado, desprezível ou lamentável do sujeito homossexual" (LOURO, 2008, p. 57). É por meio desse processo que, por fim, a homossexualidade se torna a "identidade marcada" e a heterossexualidade a "identidade invisível" (LOURO, 2001).

É dentro dessa compreensão que pensar na possibilidade de "tolerar" as diferenças culturais ou as identidades de gênero e sexuais não altera e não questiona esse tipo de currículo. É por isso que Silva (2000, p. 96, grifos do autor) questiona as metanarrativas do multiculturalismo liberal que se limitam a apelar em favor do respeito à diversidade, pois para ele é necessário enxergar "[...] a identidade e a diferença como processos de *produção social*, como processos que envolvem relações de poder [...]". Conforme Silva (2000), a afirmação de uma identidade é, na realidade, uma cadeia de negações de diferenças (de outras identidades). No entanto, essas diferenças negadas são constitutivas do sujeito. É por isso que se pode afirmar que o pertencimento a uma identidade "[...] carrega, contém em si mesma, o traço do outro, da diferença [...]" (SILVA, 2000, p. 79).

A marcação da homossexualidade nos casos relatados é, portanto, uma tática do cânone curricular heteronormativo e homofóbico, que produz as margens para perversamente se alimentar delas (BENTO, 2008). A exclusão da homossexualidade do currículo, na realidade, se manifesta como uma tecnologia discursiva de criação da abjeção homossexual que é base para construção da homofobia. Se a criação da abjeção homossexual é um processo central no currículo, a iniciativa de apresentar informações racionais sobre a verdade da homossexualidade, corrigindo interpretações equivocadas, tem deixado "[...] intactas as relações de poder que estão na base da produção da diferença [...]" (SILVA, 2007, p. 88). Por outro lado, tem situado os grupos LGBT como instâncias de produção de verdades fixas sobre a homossexualidade, constituindo verdadeiros espaços de "regimes de verdade" (FERRARI; FRANCO, 2010).

Na audiência Assassinatos de LGBT na Câmara dos Deputados, na Comissão de Educação e Cultura, em 24 de novembro de 2010, a mãe do jovem baleado em um parque do Rio de Janeiro por militares do Exército afirmou incisivamente que seu filho "nasceu homossexual". A declaração da mãe recebeu uma chuva palmas da platéia presente, evidenciando que é assim como a homossexualidade enquanto identidade sexual tem sido reconceptualizada[13] pela maioria dos grupos LGBT do Brasil, como uma espécie de substância e natureza biológica ou psicológica. Essa produção de verdades fixas e universais

[13] Essa reconceptualização das representações da homossexualidade, como diz Ferrari (2004, p. 114), "[...] na verdade, está utilizando a mesma lógica que dominou e censurou a homossexualidade, ou seja, está produzindo discurso, construindo "verdades" condicionadas ao poder [...]".

sobre a homossexualidade destaca que "[...] as lutas de gays e lésbicas são lutas em torno de representação e poder cultural [...]" (BRITZMAN, 1996, p. 84).

Essas lutas, porém, tem se pautado pela política de identidade. A política de identidade é entendida como a insistência de determinadas vertentes do movimento homossexual de "[...] definir e legitimar uma única identidade homossexual [...]" (FURLANI, 2008, p. 35). A política de identidade compreende a noção de identidade como sendo "[...] um fenômeno fixo, trans-histórico e universal [...]" (LOURO, 2000, p. 544). Essa reflexão sobre a política de identidade também pode ser estendida para a questão das identidades heterossexuais. Afinal, os grupos guiados pela tradição judaico-cristã resolveram intensificar os ataques com base em uma nítida política de identidade heterossexual. Obcecados pela classificação sexual, esses grupos constroem uma verdadeira *espécie* tanto da homossexualidade quanto da heterossexualidade.

Desse modo, em um momento que o cânone curricular resiste à incorporação das discussões realizadas no seio da academia e dos movimentos sociais, mas se apropria de estratégias nitidamente marcadas por uma política de identidade para se justificar e recrutar agregados em torno de uma causa comum, faz-se necessário uma reorganização das ações políticas dos movimentos LGBT para desestabilizar as diversas estratégias discursivas, entre elas, a da argumentação da "apologia ao homossexualismo". Desse ponto de vista, a adoção dos pressupostos teóricos que apontam as identidades sexuais e de gênero como construções sociais e políticas, disputadas e negociadas no currículo, e a incorporação das políticas anti-essencialistas, que desconstroem a suposta naturalidade das identidades sexuais e de gênero, podem ser capazes de questionar o "costume heterossexual", as pedagogias da sexualidade e os processos de produção das diferenças.

Considerações Finais

A construção do argumento de que existe uma "apologia ao homossexualismo" em determinados produtos culturais virou uma estratégia persuasiva que serve não apenas para criticar e regular a inclusão da temática da homossexualidade no currículo, mas para defender os processos pedagógicos de produção da inteligibilidade dos gêneros e da normalidade heterossexual desenvolvidos pelas instituições sociais. No entanto, esse mesmo argumento, por vezes reiterado, traz à tona a inquietação do próprio cânone curricular diante da fragilidade de seu projeto político e pedagógico que é cada vez mais inatingível, já que as sexualidades se dissiparam e não se conformaram às normas impostas.

Contudo, o processo de evocar a homossexualidade continua sendo indispensável para o cânone curricular porque redefine e demarca os limites da normalidade sexual, os quais não

podem ser esquecidos e devem ser incorporados pelas pessoas. Quando do ex-Secretário de Educação do Distrito Federal e o deputado Jair Bolsonaro afirmam que há uma apologia ao homossexualismo, isto não é uma simples opinião ou preconceito individual contra a homossexualidade, mas uma visão de mundo do Estado e da escola que instituiu a homofobia como um "[...] dispositivo de vigilância das fronteiras de gênero [...]" (PRADO, 2010, p. 8).

Visto que o currículo se estrutura como um artefato de gênero e sexual, ensinando modos de ser homem e ser mulher atrelados à heterossexualidade, criando e eliminando outras identidades não-hegemônicas, é preciso continuar "estranhando" essa estratégia curricular devido a violência e a hierarquização que alimentam esse processo. Por consequência, o estranhamento do currículo exige desestabilizar as certezas, reorientar as ações, problematizar mais o debate sobre homofobia, reconhecer o caráter construído de todas as identidades e diferenças e, por fim, recolocar essa discussão em seu devido âmbito: na política, nas relações de poder e na ampliação dos limites dos direitos humanos.

Referências:

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

BRITZMAN, Deborah P. O que é esta coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. In: *Educação & Realidade*, 21(1): 71-96, jan./jun. 1996.

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

BUTLER, Judith. Corpos que pensam: sobre os limites discursivos do "sexo". In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado*: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FERRARI, Anderson; FRANCO, Elizabete. "Lidando com as homossexualidades": a formação de professores em debate. In: *Instrumento*: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora, v. 12, n. 2, jul./dez. 2010.

_____. Revisando o passado e construindo o presente: o movimento gay como espaço educativo. In: *Revista Brasileira de Educação.* 2004, n. 25, pp. 105-115.

FURLANI, Jimena. Abordagens contemporâneas para educação sexual. In: _____. (Org.). *Educação sexual na escola*: equidade de gênero, livre orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças. Florianópolis: UDESC, 2008.

PRADO, Marco Aurélio Máximo. Homofobia: muitos fenômenos sob o mesmo nome. In: BORRILO, Daniel. *Homofobia*: história e crítica de um preconceito. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

JUNQUEIRA, Rogério. “Aqui não temos gays nem lésbicas”: estratégias discursivas de agentes públicos ante medidas de promoção do reconhecimento da diversidade sexual nas escolas. In: *Bagoas*: revista de estudos gays. Natal: EDUFRN, 2007.

_____. Currículo, cotidiano escolar e heteronormatividade em relatos de professores de escolas públicas. In: *Anais eletrônicos do Seminário Internacional Fazendo Gênero 9: diásporas, diversidades, deslocamentos*. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/site/anaiscomplementares>. Acesso em: 30 abr. 2011. Santa Catarina: UFSC, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. In: _____. (Org.). *O corpo educado*: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 07-34.

_____. *Um corpo estranho*: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. Teoria *queer*: uma política pós-identitária para a educação. In: *Revista Estudos feministas*. v. 9. n. 2. Florianópolis, 2001.

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

_____. *Identidade e diferença*: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. *O currículo como fetiche*: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira L. (Org.). *O corpo educado*: Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 37-82.

COMPLEXIDADE E DIFERENÇA: MODELOS DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTIFICO E HETERONORMATIVIDADE NO CURRÍCULO ESCOLAR

BONILHA, Caroline Leal[1]

Eixo Temático: Heteronormatividade, heterossexismo e homofobia no cotidiano escolar

Resumo: O presente artigo pretende expor a impossibilidade apresentada pelo modelo moderno de construção do conhecimento científico, utilizado como base para o ensino escolar, da inserção de questões relativas à diferença. O modelo moderno de construção do conhecimento foi estabelecido através da divisão binária e hierárquica da realidade social, onde os sujeitos se constituem como agentes sociais e interpretam o mundo através de sua diferenciação do outro, que é sempre considerado menos. Tal interpretação do mundo legitima a heteronormatividade e torna naturais comportamentos violentos contra homossexuais, o outro menor na relação estabelecida a partir do heterossexual. Repensar o currículo escolar, requer então, estabelecer outros mecanismos e paradigmas de construção do conhecimento e de interpretação da realidade. O texto a seguir tentará trilhar esse caminho com a ajuda de duas personagens: a travesti Agrado, apresentada pelo cineasta Pedro Almodóvar e o cartunista *crossdressing* Laerte. O objetivo perseguido é o da desconstrução da naturalização de comportamentos violentos que fazem com que o Brasil seja o país que mais mata homossexuais no mundo. A escola tem um papel primordial em nossa sociedade e deve integrar ao seu currículo a diferença, tornando inaceitáveis o preconceito e a discriminação em seu cotidiano.

Palavras-chave: Educação; Heteronormatividade; Teoria da Complexidade.

Abstract: This article aims to expose the impossibility presented by the model of modern construction scientific knowledge used as a basis for school education, the inclusion of issues difference. The modern model of knowledge construction was constructed through the binary and hierarchical division social reality, where the subjects are constituted as social workers and interpret the world through its differentiation from the other, which is always considered less. This interpretation of the world legitimizes hetero becomes natural and violent behavior against homosexuals, the other smaller in relation to established from the heterosexual. Rethinking the school curriculum, requires then establish other mechanisms and paradigms knowledge construction and interpretation of reality. The following attempts to tread this path with the help of two characters: a transvestite Agrado, presented by filmmaker Pedro Almodovar and cartoonist crossdressing Laertes. The ultimate aim is the deconstruction of the naturalization of behaviors violent that make Brazil is the country most kill homosexuals in the world. The school has a role paramount in our society and should integrate their curriculum the difference, making the unacceptable prejudice and discrimination in their daily lives.

Keywords: Education; Heteronormativity; Complexity Theory.

[1] Doutoranda em Educação pelo PPGE/FaE/UFPel. Mestre em Memória Social e Patrimônio Cultural (UFPel). Licenciada em Artes Visuais e Ciências Sociais (UFPel). Participante dos grupos de pesquisa Caixa de Pandora: mulheres artistas e mulheres filosofas do século XX (CA/UFPel) e Centro de Estudos e Investigações em História da Educação (FaE/UFPel).

Introdução

Estima-se que no Brasil mais de 12 milhões de mulheres e homens homossexuais já tenham sido vítimas de homofobia. No ano de 2010, um homossexual foi assassinado a cada 36 horas, tendo sido registrados 260 assassinatos de gays, travestis e lésbicas. O Brasil é o país no mundo com maior número de assassinato de homossexuais, sendo que o risco de um homossexual ser assassinado no Brasil é 785% maior que nos Estados Unidos, segundo país no ranking[2].

Em 2009, a cada dois dias um homossexual foi assassinado, totalizando 198 mortes. Dentre esses mortos, 10% eram professores. Os dados demonstram que a homofobia não está distante da escola, pelo contrário ela permeia as relações entre professores, alunas e alunos e precisa ser discutida. A partir da escola é possível confrontar a percepção hegemônica que rejeita, violenta, mata, ou simplesmente tolera a diferença. A escola precisa ser entendida como local privilegiado para o aprendizado da diversidade sexual. O presente trabalho pretende apresentar algumas contribuições para o currículo escolar através da discussão da ficção naturalizante e binária erigida pelos conceitos de sexo e gênero, respaldada pela compreensão do conhecimento científico construído a partir do modelo cartesiano que divide e rotula a realidade, negando a possibilidade da diferença. Dessa forma, entende-se que um novo paradigma científico de ensino-aprendizagem deva ser adotado na escola, possibilitando outras vivências. A proposta aqui colocada é a de desenvolvimento de uma nova forma de organização do conhecimento que privilegie o pensamento complexo. Tais potencialidades de aprendizado e de civilidade serão trabalhadas tendo como ponto de partida a história de dois personagens: Agrado, uma das travestis do filme *Tudo sobre minha mãe*, dirigido pelo espanhol Pedro Almodovar, e o cartunista crossdressing Laerte, que há a alguns anos vem adotando indumentárias femininas no seu cotidiano.

Apresentando as personagens

No filme "Tudo sobre minha mãe", dirigido pelo espanhol Pedro Almodóvar e lançado em 1999, a personagem de nome Agrado, uma travesti profere a seguinte fala ao auditório de um teatro em Barcelona:

[2] Relatório Anual de Assassinatos de Homossexuais de 2010. Disponível em: http://www.ggb.org.br/Assassinatos%20de%20homossexuais%20no%20Brasil%20relatorio%20geral%20completo.html.

> Me chamam Agrado, porque toda a minha vida sempre tento agradar aos outros. Além de agradável, sou muito autêntica. Vejam que corpo. Feito à perfeição. Olhos amendoados: 80 mil. Nariz: 200 mil. Um desperdício, porque numa briga fiquei assim (mostra o desvio no nariz). Sei que me dá personalidade, mas, se tivesse sabido, não teria mexido em nada. Continuando. Seios: dois, porque não sou nenhum monstro. Setenta mil cada, mas já estão amortizados. Silicone... Onde? (Grita um homem da plateia). Lábios, testa, nas maçãs do rosto, quadris e bunda. O litro custa 100 mil. Calculem vocês, pois eu perdi a conta. Redução de mandíbula, 75 mil. Depilação completa a laser, porque a mulher também veio do macaco, tanto ou mais que o homem. Sessenta mil por sessão. Depende dos pelos de cada um. Em geral duas a quatro sessões. Mas se você for uma diva flamenca, vai precisar de mais. Como eu estava dizendo, custa muito ser autêntica, senhora. E, nessas coisas, não se deve economizar, porque se é mais autêntica quanto mais se parece com o que sonhou para si mesma.

Na edição de setembro de 2010 da revista Bravo, o conhecido cartunista Laerte, que durante anos publicou suas tirinhas no jornal gaúcho Zero Hora e fez inúmeras intervenções na programação da rede Globo de televisão, em entrevista fala sobre o fato de há alguns anos vir adotando adereços atribuídos ao universo feminino:

> O que você sente quando se traveste?
> Um prazer indescritível, que nunca cogitei sentir. Recorrendo à prática, não planejo mudar de gênero definitivamente nem colocar em xeque minha bissexualidade. O *crossdressing*[3], no meu caso, se refere manos a atividade sexual e mais à transposição de limites. É uma necessidade imperiosa de perscrutar e vivenciar os códigos femininos. Há ocidentais que se deleitam em investigar o Oriente. Experimentam comidas exóticas, fazem ioga, visitam a China. Da mesma maneira, porque um homem não pode empreender uma viagem radical pelo planeta insondável das mulheres?

Tanto a personagem Agrado, quanto Laerte poderiam ser definidos como sujeitos que transgridem a normatização que define o lugar do gênero e do sexo, abrindo assim a possibilidade de diálogo entre currículo e teoria queer através do vislumbre de outros devires que também devem ser ensinados na escola. Tal afirmação é pensada tanto no sentido libertador como libertário, tomando não só as alunas e alunos como sujeitos da educação, mas também as professoras e professores que não podem e não devem continuar ensinando a partir de uma lógica binária que ordena o mundo de forma heterossexual, masculina, branca e violenta.

A escola, definida por Altusser como *aparelho ideológico* do Estado tem implementado a partir tanto de falas como de silêncios uma ficção normalizadora que naturaliza um mundo dividido entre dois sexos opostos e um superior ao outro. Tal sistema de ensino gera um mundo dividido e limitado onde os sujeitos considerados normais consideram

[3] *Crossdressing* usado para fazer referencia ao processo pelo qual os sujeitos, sejam mulheres ou homens, adotam roupas e adereços associados ao sexo oposto, por qualquer uma de muitas razões. O *crossdressing*, não está relacionado com a orientação sexual, e um *crossdresser* pode ser heterossexual, homossexual, bissexual ou assexual. O *crossdressing* também não está relacionado com a transsexualidade.

seu direito punir através da exclusão, da violência e da morte aqueles que fogem da normalidade sexual inventada. O que a Teoria Queer tem a oferecer ao currículo é a possibilidade da multiplicidade, pois corpos e desejos não podem ser aprisionados.

Para que a lógica opressiva seja rompida é necessário repensar a invenção tanto da ideia de sexo como da de gênero e o sistema de produção científica do conhecimento que sustenta e naturaliza a distinção e a ideia de naturalidade da lógica heteronormativa.

Modelos científicos de compreensão da realidade e possibilidades da diferença

Boaventura Souza Santos, em seu livro "Discurso sobre a ciência" reflete sobre a divisão do pensamento científico em um modelo racionalista cartesiano que pensa o mundo a partir de maniqueísmos binários e um novo modelo que admite a fragmentação, a imprevisibilidade e a impossibilidade de uma verdade absoluta incorporando assim a diferença como possibilidade de potência renovadora. E é justamente a partir da potencia e dos devires contidos na diferença, que a Teoria Queer pretende se infiltrar no currículo escolar, explorando novas possibilidades de ser, de saber e de conhecer.

A construção científica do conhecimento, tanto nas áreas exatas como nas ciências humanas, está completamente afastada do ensino da construção de conhecimento que acontece, ou deveria acontecer nas escolas de ensino fundamental e médio. Algumas pesquisas chegam a afirmar a ideia de que a ciência e os modelos científicos estão tão afastados da compreensão de alunos como dos próprios professores do ensino básico[4].

Boaventura Souza Santos (2001) é um dentre os autores que apresenta a hipótese de que o modelo de ciência até então dominante estaria entrando em crise na contemporaneidade. Ao longo de seu já citado livro "Discurso sobre a ciência", o autor analisa aspectos históricos e sociais do desenvolvimento do modelo científico que ele considera ter sido o predominante no período que vai do século XVI ao século XIX e, suas consequências para o desenvolvimento do conhecimento em contraposição a complexidade atual que impõe novos desafios e novas formas de pensar a ciência.

Para Paulo Knauss (2005) o modelo científico apontado como dominante até século XIX por Boaventura (2001) estaria associado às figuras de Galileu e de Newton e ao desenvolvimento de estudos sobre a dinâmica e a lei da gravidade. Esse modelo valoriza a experimentação e os métodos de indução, "sustentando leis gerais, baseadas em princípios

[4] KNAUSS, Paulo. O desafio da ciência: modelos científicos no ensino de história. IN__ **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 279-295, set./dez. 2005.

deterministas, garantidos pela lógica de causalidade" (KNAUSS, 2005, 283). Edgar Morin (2000), ao abordar o mesmo assunto, também afirma que, aquilo que ele chama de pensamento científico clássico, se edificou a partir de três pilares: a ordem, a separabilidade e razão (p.199).

Os três autores citados concordam que o modelo clássico de ciência acabou por se tornar o paradigma dominante durante muito tempo. Esse tipo de racionalidade científica, que tem o determinismo como premissa, vislumbra um único caminho para construção, ou melhor, para descoberta do conhecimento. Entre tantos outras criticas, podemos destacar aquela feita por Boaventura (2001) de que essa racionalidade se utiliza da aplicação de seus próprios princípios epistemológicos e de suas regras metodológicas para alcançar o conhecimento, o que implica, em termos de filosofia em um problema de lógica, pois, aquele que busca o conhecimento, na verdade já o conhece de antemão, dadas as restrições impostas ao processo.

O modelo de ciência descrito por Boaventura (2001), Knauss (2005) e Morin (2000) seria o responsável pela hierarquia e pelo separatismo que resulta na distinção entre conhecimento científico e conhecimento popular. Isso porque o conhecimento comum não utiliza os métodos investigativos adotados pela ciência, ou seja, não observa, de forma controlada os fenômenos a respeito dos quais deseja saber algo. Um dos reflexos ainda visíveis dessa forma de encarar o conhecimento estaria então justamente na dificuldade que sofrem alunas, alunos, professoras e professores na compreensão da construção do conhecimento. Outra consequência de extrema importância desse modelo científico pode ser constatada na organização escolar que ainda hoje predomina. A divisão do conhecimento em disciplinas, a hierarquização, o controle dos corpos de alunas e alunos em sala de aula, a separação entre aprendizagem e vida e, a exclusão programática da escola de tudo aquilo que é diferente são resquícios que o modelo científico cartesiano deixou na educação escolar. A ordem, elemento artificial naturalizado por processos de incorporações de signos e representações, prevalece e exclui a desordem. Contudo, para Morin (2000), a ordem e a desordem não são elementos dicotômicos, mas complementares. A partir do pensamento complexo deveríamos tentar estabelecer a dialogicidade entre os processos e não a exclusão.

E é justamente por conta da impossibilidade da manutenção ao longo prazo de um sistema que exclui em massa que, segundo Boaventura (2001) e Knauss (2005), um segundo modelo de ciência acabou por ser pensado a partir das contribuições einsteinianas, resultante também dos subsídios fornecidos por Planck e pela mecânica quântica, surgiu no início do século XX. Esse modelo enfatiza a dedução, e salienta a importância da demonstração lógica,

"baseada na ordem probabilística, ressaltando o indeterminismo, a fim de elaborar leis relativas, condicionadas pela variabilidade das condições dos fatos" (KNAUSS, 2005, 283). A combinação dessas condições com processos sociológicos e históricos emergentes, como as duas grandes guerras, fez com que o modelo antes implementado fosse questionado. Outro fator importante para o questionamento do modelo anterior e que Boaventura (2001) destaca é a industrialização da ciência em favor de certos interesses econômicos, o que faz com que a ideia de neutralidade também seja revista. O autor diz que:

> Pautada pelas condições teóricas e sociais que acabei de referir, a crise do paradigma da ciência moderna não constitui um pântano cinzento de cepticismo ou de irracionalismo. É antes o retrato de uma família intelectual numerosa e instável, mas também criativa e fascinante, no momento de se despedir, com alguma dor, dos lugares conceituais, teóricos e epistemológicos, ancestrais e íntimos, mas não mais convincentes e securizantes, uma despedida em busca de uma vida melhor a caminho doutras paragens onde o optimismo seja mais fundado e a racionalidade mais plural e onde finalmente o conhecimento volte a ser uma aventura encantada. A caracterização da crise do paradigma dominante traz consigo o perfil do paradigma emergente. (Boaventura Souza Santos, p. 13)

Paulo Knauss por sua vez afirma que "o que se evidencia com o caráter histórico do conhecimento científico e a constatação da sua diversidade é que a ciência não se define como dado, mas como construção intelectual" (KNAUSS, 2005, 286). O conhecimento científico se sustentaria então em sua capacidade de demonstração lógica realizada através de determinadas operações que delimitariam a validade e a afirmação do conhecimento.

Na escola, o questionamento do currículo orientado pelo modelo de ciência cartesiano é um embate que ainda está sendo travado. Muito precisa ser discutido e reconfigurado. A diferença, a partir da perspectiva da ciência clássica, foi mantida longe da escola, ou dentro dela somente como forma de oposição e legitimação do correto em contraposição ao errado. Partindo de algumas pressuposições do pensamento complexo e da teoria queer é possível que a diferença seja, finalmente, inserida no currículo escolar como potencia, e a arte, através de suas manifestações contemporâneas configura-se como espaço privilegiado.

Currículo e diferença

A escola tem implementado a partir tanto de falas como de silêncios uma ficção normalizadora que naturaliza um mundo dividido entre opostos, um sempre superior ao outro. Tal sistema de ensino gera uma ideia de mundo limitado onde os sujeitos considerados normais pensam ser seu direito punir através da exclusão, da violência e da morte aqueles que

fogem da normalidade inventada. A Teoria Queer vem então oferecer ao currículo a possibilidade da multiplicidade, pois corpos e desejos não podem, ou não deveriam ser aprisionados.

A partir da escola é possível confrontar a percepção hegemônica que rejeita, violenta, mata, ou simplesmente tolera a diferença. A escola precisa ser entendida como local privilegiado para o aprendizado da diferença. Judith Butler (2001, p.20) traz a seguinte questão:

> Como poderíamos nos encontrar com a diferença que coloca nossas redes de inteligibilidade em questão sem tentar eliminar ou fechar de antemão o desafio que comporta esta diferença? Que poderia significar aprende a viver com a ansiedade desse desafio, sentir que desaparece a segurança da própria ancoragem epistemológica e ontológica, (...)? Isto significa que devemos aprender a viver, e aceitar a destruição e rearticulação do humano em nome de um mundo mais aberto e por último menos violento. (...) A resposta violenta é aquela que sabe que não sabe. Quer apunhalar o que não sabe, eliminar a ameaça com o não saber, aquilo que força a reconsiderar as pressuposições de seu mundo, sua contingência e sua maleabilidade.

Pensar a escola a partir da Teoria Queer significa, portanto, fugir das categorizações e do binarismo imposto pelo cartesianismo científico e educacional, encarando o medo de se defrontar com o desconhecido, adotando o profano como parte da vida diária e vislumbrando o outro que existe em potencia em cada um nós como um processo de possibilidade de vir a ser, deixando de lado o preconceito e a violência.

Trabalhar a diferença nas escolas pressupõe adentrar uma nova lógica onde a normalidade perde toda sua importância, chegando, finalmente, a deixar de existir. Pois, questionar a partir da normalidade é pertencer ao mundo definido e mapeado pelos processos disciplinadores e normalizadores. É preciso começar a produzir liberdade, nesta perspectiva, a diferença poderia ser pensada como prática de liberdade e como uma das faces do pensamento complexo. Morim (2000) afirma que:

> O pensamento complexo é, pois, essencialmente o pensamento que trata com a incerteza e que é capaz de conceber a organização. É o pensamento capaz de reunir (complexus: aquilo que é tecido conjuntamente), de contextualizar, de globalizar, mas, ao mesmo tempo, capaz de reconhecer o singular, o individual, o concreto. (p. 206)

Como nos diz Agrado: se é mais autêntica quanto mais parecemos com aquilo que sonhamos, e nesse sentido, as fronteiras não importam mais e as diferenças nos legitimam. As escolas deveriam então, ensinar nossas crianças a serem autenticas e quem sabe, felizes!

Referências:

CITELI, Teresa Maria. Fazendo Diferença: teorias sobre gênero, corpo e comportamento. In **_Revista de Estudos Feministas** - UFSC: Santa Catarina, vol.9, nº 1/2001.

BEAUVOIR, Simone. **O Segundo Sexo: a Experiência Vivida**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1960.

BENHABIB, Seyla e CORNELL, Drucilla (coord.). **Feminismo como Critica da Modernidade**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos.

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

BRITZMAN, D. "Curiosidade, sexualidade e currículo" IN: LOURO, G. L. (org.) **O corpo educado. Pedagogias da Sexualidade**, Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

BUTLER, Judith. Corpos que Pesam: sobre os limites discursivos do "sexo". IN_ LOURO, Lopes Guacira (org). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

BUTLER, J. **Problemas de Gênero. Feminismo e subversão da identidade**. RJ: Civilização Brasileira, 2003.LOURO, Lopes Guacira (org). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

BUTLER, J. **Problemas de Gênero. Feminismo e subversão da identidade.** RJ: Civilização Brasileira, 2003.

HOLLANDA, de Buarque Heloisa. **Tendências e Impasses: o feminismo como critica da cultura.** Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LAQUEUR, Thomas. **Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud.** Rio e Janeiro: Relume Dumará, 2001.

LOURO, Lopes Guacira (org). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LOURO, G. L. **Um corpo estranho. Ensaios sobre sexualidade e teoria queer.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

KNAUSS, Paulo. O desafio da ciência: modelos científicos no ensino de história. IN__ **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 279-295, set./dez. 2005.

MALUF, S. "Corporalidade e desejo: tudo sobre minha mãe e o gênero na margem" In: **Revista de Estudos Feministas**. Vol. 1/2, 2002.

Revista Bravo, setembro de 2010, ano 12, nº 157, Bienal, p. 76 a 80.

MORIN, Edgar; LE MOIGNE, Jean-Louis. **A Inteligência da Complexidade**. São Paulo: Petrópolis, 2000.

SANTOS, Boaventura Souza. **Um Discurso sobre as Ciências**. Porto: Edições Afrontamento, 2001.

Sites
<http://www.ggb.org.br/ > Acesso em: 19 de setembro de 2010 e 10 de junho de 2011.

DIVERSIDADE SEXUAL NA ESCOLA

YARED, Yalin Brizola[1] – UNIPLAC
LOCKS, Geraldo Augusto[2] – UNIPLAC

Eixo Temático: Heteronormatividade, heterossexismo e homofobia no cotidiano escolar.

Resumo: Este trabalho é um recorte da dissertação desenvolvida no Programa de Pós-Graduação *Stricto sensu* em Educação da Universidade do Planalto Catarinense: "A educação sexual na escola: tensões e prazeres na prática pedagógica de professores de Ciências e Biologia". Trata-se de um estudo acerca da compreensão e atuação de docentes licenciados em Ciências Biológicas que atuam em escolas da rede pública estadual de ensino de Lages/SC sobre o tema da sexualidade proposto no currículo escolar. Diante das tensões, dificuldades e desafios enfrentados pelos professores na prática pedagógica no que tange a diversidade sexual, busca-se estabelecer um diálogo com alguns autores que trazem referenciais teóricos descortinadores de um mundo social plural e diverso onde o professor poderá ressignificar seu olhar e sua prática pedagógica. Por meio de entrevistas semiestruturas audiogravadas, os dados foram obtidos com 6 (seis) professoras de Ciências e Biologia de 5 (cinco) escolas estaduais. Os depoimentos das professoras foram analisados qualitativamente e submetidos a uma análise de conteúdo, modalidade análise temática e estabelecidas categorias e subcategorias *a posteriori*. A análise das entrevistas sugere que a sexualidade no ambiente escolar, a partir do olhar destas professoras, ainda é apoiada nas concepções médico-higienista e na moral religiosa dogmatizada. A concepção de sexualidade consumista e quantitativa também tem lugar proeminente no ambiente escolar, conforme os depoimentos ouvidos, o apelo consumista a uma sexualidade banalizada, quantitativa e heteronormativa é muito forte nos meios de comunicação que chegam antes, durante e depois da educação escolar. A livre orientação sexual infanto-juvenil enquanto direito humano fundamental pressupõe uma educação escolar emancipatória, que respeite a livre orientação sexual das crianças e adolescentes oportunizando uma educação integral, solidária e sexualmente feliz.

Palavras-chave: professores de Ciências e Biologia, diversidade sexual, educação sexual emancipatória.

Abstract: in public state schools of Lages/SC on the issue of sexuality proposed in the school curriculum. Given the tensions, difficulties and challenges faced by teachers in teaching practice in relation to This paper is a cut of the thesis developed in the Stricto Senso Post-graduate Program in Education at the Universidade do Planalto Catarinense: "Sex education in school: tensions and pleasures in teaching practice of teachers of Science and Biology". This is a study of the understanding and performance of teachers holding a degree in biological sciences who work sexual diversity, is seek to establish a dialogue with some authors who bring theoretical insights, revealing a social, plural and diverse world where the teacher can reframe your look and your pedagogical practice. Through audio taped semi-structured interviews, the data were obtained with 6 (six) teachers of Science and Biology of 5

1 Bióloga, Educadora Sexual, Mestre em Educação, docente da Universidade do Planalto Catarinense. E-mail: yalinbio@gmail.com
2 Doutor em Antropologia Social, docente da Universidade do Planalto Catarinense. E-mail: geraldo@uniplac.net

(five) state schools. The testimonials of the teachers were qualitatively analyzed and subjected to content analysis, thematic analysis mode and categories and subcategories established a posteriori. The data analysis suggests that sexuality in the school environment, from the look of these teachers, it is still supported in conceptions medic-hygienist and dogmatic religious morality. The conception of quantitative and consumerist sexuality also has a prominent place in the school environment, as the depositions hearing, the consumerist appeal to a trivialized, quantitative and heteronormative sexuality is very strong in the media that come before, during and after school education. The juvenile free sexual orientation as a fundamental human right presupposes emancipatory school education, which respects free sexual orientation of children and adolescents, providing a integral, comprehensive, compassionate and sexually happy education.

Keywords: Science and Biology teachers, sexual diversity, sex education emancipatory.

Introdução:

Este trabalho gerado por um recorte de dissertação desenvolvida no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade do Planalto Catarinense, procura responder dois objetivos. Primeiro, trazer à luz o olhar de professoras de Ciências Biológicas que atuam em escolas da rede pública estadual de Lages, SC, acerca da compreensão do tema da sexualidade proposto no curricular escolar. Segundo, diante das tensões, dificuldades e desafios enfrentados pelas professoras na prática pedagógica com estudantes cuja orientação sexual 'quebra' o padrão heteronormativo socialmente predominante, busca-se estabelecer um diálogo com alguns autores que trazem referenciais teóricos descortinadores de um mundo social escolar plural e diverso onde o professor poderá ressignificar seu olhar e sua prática pedagógica.

A Compreensão Das Professoras Acerca Da Diversidade Sexual

A escola é um espaço com grande potencial para se discutir sexualidade com seus alunos, professores e funcionários. Conforme Egypto (2003), o ambiente escolar é um lugar onde está se discutindo o conhecimento, onde se produz diálogo e reflexão. A diversidade no espaço escolar encontra-se cada vez mais presente, porém, é acompanhada por repressão, por censura, pela discriminação, seja por parte dos próprios estudantes ou de professores e funcionários.

As professoras entrevistadas nesta pesquisa relatam a existência de preconceito na escola, inclusive por parte de outros/as professores/as, principalmente por não estarem preparados/as para reconhecerem a diversidade, o que resulta em muitas rotulações de estudantes, retraindo-os e prejudicando iniciativas de trabalho pedagógico. Além do mais, as

participantes que procuram tornar a educação sexual em uma ação significativa em suas aulas já presenciaram ou vivenciaram alguma situação em que se sentiram constrangidas, receosas, impotentes por não saberem que posturas adotarem ou o que pensarem, diante de alunos homossexuais e transexuais presentes em suas aulas.

De acordo com Silva (2008), a identidade é algo constituído pela diferença entre os sujeitos e, sendo a sexualidade mediada e construída por fatores culturais e históricos, como ainda adverte Louro (1997), as identidades são construídas e, consequentemente, instáveis e passíveis de transformação. A forma como o sujeito vivencia seus desejos e seus prazeres influenciam na sua identidade sexual, pois ela se constitui por meio das vivências sexuais, com parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto ou por não ter parceiros/as. Assim, "toda identidade sexual é um constructo instável, mutável e volátil, uma *relação social* contraditória e não finalizada", (BRITZMAN apud LOURO, 1997, p. 27, grifos dos autores). E por sua vez, buscar sua identidade significa encontrar-se consigo mesmo, o conhecimento de si próprio como unidade pessoal e que, por conseguinte, se distingue dos outros indivíduos. (SANTA CATARINA, 1998).

Embora se admita que existam muitas formas de viver os gêneros e a sexualidade – homossexualidade, bissexualidade, heterossexualidade, transsexualidade – a escola acaba por nortear suas ações por meio de padrão dito adequadas, dito legítimo e dito normal de feminilidade e masculinidade e que, prontamente define a heterossexualidade como a única forma sadia e normal de o sujeito vivenciar a sua sexualidade. Logo, "a heterossexualidade é concebida como *natural* e também como universal e normal", (LOURO 2007, p. 17, grifos dos autores).

Neste sentido, é oportuno a observação da professora Pérola quando demonstra as contradições e a não linearidade dos processos formativos pelos quais passam diferentes grupos de estudantes e os próprios professores demandando em cada tempo e lugar atenção aos comportamentos ou visões da sexualidade:

> *Outra coisa importante que eu tenho observado, no dia-a-dia, na prática,* ***nós já tivemos um grupo de alunos bem mais orientados*** *nisso,* ***hoje nós temos um grupo bem perdido.*** *(Pérola)*

A sociedade atual, em sua maioria, ainda ancora-se em uma matriz heterossexual e este sistema delimita padrões/regras a serem seguidos. No entanto, Louro (2004), explica que existem aqueles e aquelas que transgridem estas regras, fazendo com que estas normas sejam desestabilizadas, deslocadas, proliferadas, ao invés de repetidas. Porém, ao aderir o

movimento de afastar-se desse padrão, entende-se que o sujeito buscou um desvio, significa sair do centro, o que o torna excêntrico. No entendimento de Louro (2010), "ex-cêntrico" é o esquisito, aquela, aquele ou aquilo que está fora do centro, o extravagante, o que tem um centro diferente ou pode-se dizer, "o perdido".

Uma pesquisa realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2004) com jovens de 15 a 29 anos revela um ponto extremamente polêmico: dos dez mil e cem jovens entrevistados no Brasil, 47% não querem conviver com um vizinho gay. Mais, a rejeição ao homossexual é maior em jovens de escolaridade mais baixa. Tem-se aqui, um grande alerta, porque "se quase a metade de nossos alunos/alunas manifestam reações homofóbicas ou algum tipo de preconceito contra grupos sexuais diferenciados, queremos nós – professores/professoras – permanecer impassíveis?", (CARVALHO, 2009, p. 21). A inquietação desta autora remete a importância da educação sexual na escola não desenvolver, por finalidade, a normalização das identidades sexuais e de gênero e, tampouco a formação de juízos de valores. Mas sim, que seja um trabalho coletivo transdisciplinar e problematizador das representações e significações sociais, num mundo pleno de diversidade.

Primeiramente, antes de refletir sobre algumas experiências das professoras em sala de aula, cabe discorrer brevemente sobre o termo "opção sexual" que ainda aparece em muitas falas de estudantes da educação básica, também nas falas de acadêmicos e profissionais da área da educação e saúde, inclusive em várias falas das professoras participantes. É necessário enfatizar que a homossexualidade não é uma opção, caso fosse, a heterossexualidade também deveria ser. "A homossexualidade é parte da personalidade do indivíduo, cresce e se desenvolve com ele, sendo ou não assumida ou expressa abertamente", (SUPLICY, 1999, p. 259).

Ao dizer que os sujeitos fazem escolhas, indiretamente significa que pode existir uma desistência desta opção, o que permite levar à compreensão da sexualidade no entendimento médico e higienista, onde percebe a homossexualidade como um desvio, uma doença, algo a ser curado. E consequentemente, acreditamos que esta ótica pode vir a formar profissionais da área da educação e saúde dispostos a "descobrir a *causa* desse *problema* para corrigi-lo", (LOURO, 2004, p. 56, grifos dos autores). Esta é uma possível realidade já que "uma infinidade de teorias médicas, psicológicas e religiosas é accionada para reconduzir essas mulheres e esses homens à posição *correcta* e *sadia* – a heterossexualidade", (LOURO, 2000, p. 41 e 42, grifos dos autores). Portanto, este estudo utiliza a palavra *orientação sexual* para se

referir ao foco de desejo dos sujeitos, compreendendo que a orientação sexual é parte da personalidade dos sujeitos.

As professoras entrevistadas relataram que a escola está hoje com "muita, muita, muita" diversidade e que o preconceito em relação ao diferente está presente tanto no corpo docente como no discente, em graus variados de intensidade/tolerância. Mott (2009), apresenta dados estatísticos que asseguram serem 10% da população masculina e 6% da população feminina predominantemente homossexuais. Assim sendo, o autor faz o alerta para que familiares e profissionais da área da educação e saúde tenham em mente que nem todos os adolescentes, jovens e adultos com quem convivem, são "naturalmente" heterossexuais dado que

> Pelo menos uma pessoa, entre dez, provavelmente manifesta tendência ou pratica o homoerotismo – no mais das vezes, secretamente, dada a intolerância e perseguição que ainda hoje pesam contra os homossexuais. Intolerância que tem um nome científico: *homofobia* – aversão doentia contra a homossexualidade. (MOTT, 2009, p. 18, grifos do autor)

Na contribuição de Louro (2007), a homofobia declara uma rejeição que se expressa àqueles e aquelas que apresentam interesses ou desejos distintos do padrão heterossexual. A partir deste contexto, a professora Esmeralda relata que trabalhou em uma turma de 2º ano do Ensino Médio onde havia um aluno homossexual. Ela relata a situação:

> *Eu dei aula no 2º ano que tem um* ***aluno que é... ele é... ele é totalmente diferente.*** *Assim... e você acaba... assim... eu não me senti tão bem nessa turma, com medo de, de repente em alguma fala minha... é... eu sei lá... achar que ele fosse se sentir ofendido. Expor ele em algumas das minhas falas. Assim, eu não me senti tão bem. Pra ver como eu ainda trago um pouco de preconceito, de repente meu... não sei te dizer se seria bem preconceito, mas é que fiquei com medo da minha postura em relação àquela turma pela presença desse aluno. Ele é homossexual totalmente assumido, características totalmente afeminadas, suas ações, sua voz, modo de andar. (Esmeralda)*

As tantas pausas e repetições entre sua fala foram mantidas propositalmente para fazer notar a dificuldade e o receio de se abordar o assunto, fator este reconhecido pela professora. Esmeralda também levanta a noção do preconceito, fato real, pois, como afirma os PCN's (1997), o/a professor/a transmite em sala de aula seus valores, mitos e tabus mesmo sem intenção. As características do aluno – afeminado, ações, voz, modo de andar – referem identidade e papéis de gênero pelos quais a Antropologia explica os comportamentos esperados de homens e mulheres em sociedade. (GROSSI, 1998). Reproduzimos estes papéis

impostos pela sociedade e percebe-se que comportamentos que saem desses padrões de masculinidade e feminilidade causam incomodações.

Destacamos também, no relato da participante, que o aluno é descrito como uma pessoa "diferente", e acredito, logicamente, foi descrito desta forma devido às suas características mais "afeminadas". Já dizia Louro (2004), que tudo que é estranho, esquisito e raro, é *Queer.* É o excêntrico, como descrito anteriormente, mas que não deseja nem pretende ser "integrado", muito menos "tolerado". *Queer* é o sujeito que possui jeito de pensar e agir que não aspira o centro, inclusive, não o quer como referência. Ou seja,

> Um jeito de pensar e de ser que desafia as normas regulatórias da sociedade, que assume o desconforto da ambiguidade, do "entre lugares", do indecidível. Queer é um corpo estranho, que incomoda, perturba, provoca e fascina. (LOURO, 2004, p. 7 e 8, grifos da autora)

E por causar este incômodo, devem-se esclarecer aos pais e aos professores/as que os adolescentes e os jovens têm direito à livre orientação sexual. É um direito humano fundamental, garantido pelo Estatuto da Criança e Adolescente, pela Constituição Federal e por documentos internacionais de Direitos Humanos, conforme lembra Mott (2009).

Igualmente, a professora Zircônia relata que teve um aluno homossexual de 15 ou 16 anos numa 7ª série. Zircônia disse que no início das aulas ficou muito confusa, pois não identificou o aluno, o qual parecia uma menina. Frente à pergunta da "aluna" sobre a possibilidade de ser mãe e, concomitantemente a gargalhadas da turma, Zircônia encontrou-se em uma situação bastante embaraçosa, expressando desta maneira:

> *Nós tínhamos um menino homossexual. Só que no início, como eu não conhecia a turma, eu pensei que fosse uma menina. Até o dia que ele veio perguntar pra mim se ele poderia ser mãe. Aí eu disse: "Por que você não pode ser mãe?", daí a turma começou a cair na gargalhada porque eu não havia percebido né... ele pintava as unhas... Aí eu disse: "Agora você vai ter que me dizer uma coisa, pra eu poder te responder. O teu órgão genital é masculino ou feminino?" Aí ele contou que ele era masculino. Eu disse que não era possível ele ter um filho, que ele não abrigava um útero né... pra criança e tal... E assim, eu fiquei muito assustada, porque ele ficou muito decepcionado, ele chorou. Ele queria que Deus desse um útero pra ele porque ele queria ser mãe. Então, aquilo me deixou extremamente chocada. Eu disse, quando eu conversei com ele: "Olha, você ganhou esse corpo que é um presente pra você". "É professora, mas eu não sou homem. Eu sou mulher". E eu disse: "Olha, isso não é nenhum defeito. Se você se sente assim, quem sabe você procura um psiquiatra, pra te ajudar pra responder respostas que você ainda não encontrou." Alguma orientação assim, eu pedi pra ele. Você consegue psicólogos... Aquele menino me dizia assim: "Professora, eu nasci mulher com sexo diferente". (Zircônia)*

Além do constrangimento sentido por Zircônia, este relato expressa também o sofrimento que aquele aluno sentia. Mott (2009) alerta que 10% da população infanto-juvenil passam por constrangimento sexual por meio de violência psicológica. Os risos, as gargalhadas, ou seja, a discriminação com que é tratado pelos colegas podem causar sérios danos psicológicos nos sujeitos que quebram o padrão heteronormativo. Este autor, ao relatar sua própria história de vida, lembra que foi emocionalmente torturado todos os dias, várias vezes ao dia. A professora Zircônia relata que sentia muita pena, "muito dó" deste aluno. Quando lhe foi perguntado sobre o apoio oferecido, ela respondeu que não faltou acolhida por parte da escola, mas que sim, da família dele. Diz também que ele queria se exibir bastante em sala de aula e mudou-se de colégio quando foi para o Ensino Médio. Desde então, a última notícia que teve deste aluno foi por parte de outra professora, que o viu numa noite na rua trabalhando como garota de programa.

Cabe destacar breve análise sobre as palavras deste aluno citado pela professora Zircônia: "Eu sou mulher. (...) Nasci mulher com sexo diferente". De acordo com Costa (2005), sugere um possível caso de transsexualidade, pois este relado indica a possibilidade de que este menino sente-se assim por toda a vida, já que "desde a infância, os transexuais se sentem como uma pessoa que nasceu com o corpo *trocado*. São *almas* femininas, aprisionadas em corpos masculinos", (COSTA, 2005, p. 205, grifos do autor). Assim sendo, o autor salienta ainda que "não são homens que desejam se tornar mulheres. Eles, psicologicamente falando, são *mulheres", (*COSTA, 2005, p. 206, grifos do autor).

Diante da delicada pergunta feita por seu aluno: "Eu posso ser mãe?", possivelmente esta situação colocou a professora Zircônia novamente em uma situação constrangedora, visto que, ainda tinha que "enfrentar" os risos e o preconceito da turma. Em vários países o casamento homoafetivo está sendo uma realidade com respaldo legal, inclusive em país vizinho como a Argentina. No dia 05 (cinco) de maio de 2011, o Brasil apresentou um exemplo de luta pela igualdade e cidadania: o Supremo Tribunal Federal (STF) reconheceu a união estável de homossexuais. Desta forma, os homossexuais podem vir a ter os mesmos direitos, assegurados por lei que os heterossexuais, como por exemplo: herança, comunhão parcial de bens, pensão alimentícia e previdenciária, divisão da guarda e sustento dos filhos, entre outras. O caminho para garantir os direitos humanos ainda continua em razão da conquista pelo casamento civil. E, além da inseminação *in vitro*, a adoção de crianças pode ser uma alternativa para casais homossexuais, como também para transexuais, embora ainda por intermédio judicial. A fala do Ministro Luiz Fux ressalta a importância desta decisão pelo STF em razão aos direitos humanos: "A Suprema Corte concederá aos homoafetivos mais que

um projeto de vida, um projeto de felicidade"[3]. De acordo com o Censo Demográfico 2010, existem mais de 60 mil casais homossexuais no Brasil, e assim, estes casais poderão a partir de agora oficialmente reconhecer a união homoafetiva.

Todavia, "desprezar o sujeito homossexual era (e ainda é), em nossa sociedade, algo *comum, compreensível, corriqueiro*", (LOURO, 2004, p. 57, grifos da autora). Contudo, destaco a informação de Mott (2009), que desde 1970, a Organização Mundial da Saúde (OMS), o Conselho Federal de Psicologia, o Conselho Federal de Medicina e as principais Associações Científicas brasileiras e internacionais não consideram mais a homossexualidade como uma doença ou um desvio, mas sim, como uma orientação sexual tão saudável e normal quanto a heterossexualidade e a bissexualidade. Já afirmava Freud, citado por Grossi (1998), sobre a hipótese de que todos os indivíduos nascem portadores de uma bissexualidade psíquica, o que consequentemente reflete na possibilidade de se desejar tanto indivíduos do mesmo sexo quanto indivíduos do sexo oposto.

Nunes (2005) privilegia algumas reflexões sobre homossexualidade e características físicas, como algumas relatadas por Esmeralda e Zircônia – unhas pintadas, voz, modo de andar. O autor expõe que pesquisas mostram que a homossexualidade não se difere da heterossexualidade por diferenças físicas, como por exemplo, rótulos de "afeminados" para os homens e "mulher macho" para as mulheres. Em grande parte, às vezes, "os desajustes de comportamento dos homossexuais, exibicionismo, imaturidade ou a própria violência, são reações às formas de discriminação e preconceito com que a sociedade e a família tratam a sua condição", (NUNES, 2005, p. 78).

Portanto, é tempo de se estancar tamanha violência e preconceito contra os homossexuais. Mott (2009), afirma que a homossexualidade não sendo crime ou doença, questiona-se por que ainda se impede de jovens homossexuais vivenciarem o livre exercício de sua identidade existencial?! Estamos de acordo com o autor que ao almejar "curar" um jovem gay ou uma jovem lésbica, está ferindo o direito humano fundamental da livre orientação sexual. O artigo 18 do Estatuto da Criança e do Adolescente determina que "é dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, atemorizante, vexatório ou constrangedor", (MOTT, 2009, p. 24).

3 Notícia extraída do site http://g1.globo.com/brasil/noticia/2011/05/supremo-reconhece-uniao-estavel-de-homossexuais.html Acessado em 22/05/2011.

A inquietação entre os professores diante destas questões mostrou-se ainda muito acentuado. O desconhecimento e as dúvidas quanto às suas atitudes e/ou quanto ao diálogo em sala de aula, são constantes. Mott (2009) fornece subsídios que contribuem na interação com jovens homossexuais, os quais descrevemos brevemente: evitar escândalos ou expressões de surpresa, pois a homossexualidade sempre existiu, inclusive nesta faixa etária; procurar ganhar a confiança destes jovens, assim ele sentirá em você um aliado que poderá contar se sofreu atos de discriminação; oferecer apoio e solidariedade. O autor descreve que

> Tais jovens, geralmente, vivenciam profundos conflitos pessoais e sociais, pois costumam ser rejeitados pela família e pelos colegas. Ser gay, lésbica, travesti ou transexual não é um problema em si, nem reflete necessariamente transtornos familiares ou desajuste psicológico. O problema é a intolerância dos outros. (MOTT 2009, p. 26)

Considerações

É importante que a escola, professores/as e pais conheçam contatos de entidades e organizações gays para apoio aos jovens. Entretanto, em muitos casos, o acompanhamento psicológico é mais necessário aos familiares, inclusive os mais velhos, do que os próprios jovens. Faz-se necessário uma reeducação para a sexualidade no ambiente escolar, porém, como afirma Nunes (2005), não se trata de uma educação voltada à repressão, cura ou camuflagem da homossexualidade. Diante da demanda de formação apresentada pelos professores, faz-se necessário desenvolver uma estratégia de educação permanente entre os mesmos; abrir possibilidades para que o sujeito educando conheça seus desejos e, independente de sua orientação sexual, vivencie sua sexualidade de modo gratificante e realizadora. Este pode ser um caminho na direção de uma educação escolar emancipatória, que respeite as especificidades étnicas e a livre orientação sexual das crianças e adolescentes oportunizando uma educação integral, solidária e sexualmente feliz.

Referências:

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: orientação Sexual. Brasília: MEC. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1997.

CARVALHO, Fabiana Aparecida de. Que saberes sobre sexualidade são esses que (não) dizemos na escola? In: **Educação sexual:** em busca de mudanças. Mary Neide Damico Figueiró (org.) – Londrina: UEL, 2009.

COSTA, Ronaldo Pamplona da. **Os onze sexos:** as múltiplas faces da sexualidade humana. 4. Ed. Ver. E ampl. São Paulo: Kondo Editora, 2005.

EGYPTO, Carlos. (Org.) **Orientação sexual na escola:** um projeto apaixonante. – São Paulo: Cortez, 2003.

GROSSI, Miriam Pillar. **Identidade de gênero e sexualidade.** Florianópolis: Editora da UFSC, 1998. 17 p. 8058.

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

_____. **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. Guacira Lopes Louro (Org.); Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva – 2ª. Ed., 3ª reimpressão – Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. **Um corpo estranho:** ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Currículo, gênero e sexualidade: o "normal", o "diferente", o "excêntrico". In: **Corpo, gênero e sexualidade:** um debate contemporâneo na educação. LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. (organizadoras). 5ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MOTT, Luiz. O jovem homossexual: noções básicas para professores, jovens gays, lésbicas, transgêneros e seus familiares. In: **Educação sexual:** em busca de mudanças. Mary Neide Damico Figueiró (org.) – Londrina: UEL, 2009.

NUNES, César Aparecido. **Desvendando a sexualidade.** Campinas, SP: Papirus. 7ª Edição, 2005.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta curricular de Santa Catarina:** Educação infantil, ensino fundamental e médio: temas multidisciplinares. – Florianópolis: Cogen, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais / Tomaz Tadeu da Silva (org.) Stuart Hall, Kathryn Woodward. 8. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SUPLICY, Marta. **Conversando sobre sexo.** 20ª Edição Atualizada. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

EDUCAÇÃO E SEXUALIDADES: DESCONSTRUINDO CONCEITOS

GRESPAN, Carla Lisbôa[1]

Eixo Temático: Heteronormatividade, heterossexismo e homofobia no cotidiano escolar.

Resumo: Os Estudos Culturais tem como eixo principal de pesquisa as relações entre a cultura, significação, identidade e poder e nos permitem um "outro" olhar sobre os artefatos culturais quando os tomam como instâncias pedagógicas que nos ensinam formas de ser e estar no mundo. De que forma a escola como um local de relacionamento social, de afetividades, de construção de identidade, pode se constituir em um ambiente de discussão sobre diferenças, respeito e direitos humanos?

Palavras-chave: Educação. Identidade. Gênero. Sexualidade.

Abstract: Cultural Studies has as its main research relationships between culture, meaning, identity and power and allow us to "another" look at the cultural artifacts when they take them as instances of teachers, which teach us ways of being in the world. How does the school as a place of social relationships, affection, identity construction, may constitute an environment for discussion of differences, respect and human rights?

Keywords: Education. Identity. Gender. Sexuality.

1 INTRODUÇÃO

Os movimentos sociais do século XX como o feminismo e o homossexual, além da epidemia da AIDS, provocaram questionamentos sobre o predomínio do pressuposto essencialista do determinismo biológico, que utiliza a reprodução como ligação entre gênero e sexo.

Autoras e autores passaram a teorizar sobre outras possibilidades, outros olhares, outros conceitos que ajudam a entender que as pressuposições dadas em relação à natureza e às essências das coisas podem ser questionadas, uma vez que o significado deixou de estar nelas, mas na forma como este objeto é socialmente construído.

A esta mudança de paradigma chamou-se de "virada cultural" que colocou a centralidade na cultura, como determinante nos modos de viver e se constituir os sujeitos e construiu um campo de estudos interdisciplinares, os Estudos Culturais, que tem como eixo principal de

[1] Professora Especialista em Pedagogias do Corpo e da Saúde pela ESEF/UFRGS. Licenciada em Educação Física pela UFRGS e História pela PUCRS. Membro do Grupo Estudos sobre Cultura e Corpo (GRECCO/ESEF/UFRGS).

pesquisa as relações entre a cultura, significação, identidade e poder e nos permitem um "outro" olhar sobre os artefatos culturais quando os tomam como instâncias pedagógicas que nos ensinam formas de ser e estar no mundo.

2 Campo Teórico

Para Tomaz Tadeu da Silva (2007) a cultura é "um campo contestado de significação" e o processo de significação - um conjunto de sistemas de signos históricos e culturais que possibilitam a significação do mundo - produz sentidos e sujeitos constituindo o que aprendemos a chamar de "realidade".

Para Michel Foucault esses sistemas e códigos de significação são constitutivos dos discursos, que são o conjunto de enunciados de um determinado campo de saber, construídos historicamente dentro das relações de poder. Assim o discurso "é o objeto de desejo; [...] aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar". (1996, p.10)

O conceito de discurso em Foucault vai se tornar mais abrangente quando o consideramos em sua relação com o conceito de representação, pois os discursos dentro das relações de poder-saber constroem e veiculam representações de mundo e de seus objetos, com o intuito de naturalizar, classificar e hierarquizar o permitido e o proibido, o certo e o errado, o adequado e o inadequado, etc.; desta forma, a representação

> [...] inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. [...] Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar. (Woodward, 2007, p.17)

O sujeito é interpelado, diariamente, por uma multiplicidade de representações que implicam em articular vários discursos (que podem ser convergentes ou antagônicos) e, ao tornar-se sujeito de um determinado discurso constitui, temporariamente, sua identidade. Desta forma, as identidades são construções históricas e culturais que ocorrem dentro das relações de poder e que tem como constituinte as articulações entre os marcadores sociais (gênero, raça/etnia, classe social, nacionalidade, religião, orientação sexual) que produzem discursos e representações, que dão significados e normatizam o comportamento do sujeito.

Assumindo a posição de que as identidades são instáveis, fluídas e múltiplas, utilizo o conceito de Stuart Hall, que define identidade como sendo

> [...] ponto de encontro, o ponto de "sutura", entre, por um lado, os discursos e as práticas que nos tentam "interpelar", nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como os sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode "falar". (2000, p. 111-112)

A cultura ocidental contemporânea tem seu processo de significação fundado em um pensamento binário (por exemplo, homossexual e heterossexual, feminino e masculino, branco e preto, pobre e rico, "normal" e diferente), formando um sistema classificatório e de hierarquização social, que funciona como um sistema de marcação da diferença; isto implica em dizer que a produção das identidades e das diferenças se dá sempre em relação; somos diferentes em relação a alguma coisa, ao não diferente. Desta forma "diferença é aquilo que separa uma identidade da outra, estabelecendo distinções, frequentemente na forma de oposições[...]". (Woodward, 2007:41)

Este sistema classificatório é intrínseco às relações de poder e faz com que o "diferente" tenha uma qualificação negativa, nomeia o "normal" como centro e o "diferente" como a margem, produz a fronteira entre a "norma" e o "desvio", procurando fixar e estabilizar a identidade, torná-la hegemônica, mas isto não significa que o sujeito não ultrapasse essas fronteiras, sendo necessário colocar em prática o processo de heteronormatividade.

O processo de heteronormatividade toma como referência a identidade hegemônica do homem, branco, heterossexual e de classe média urbana e tem por objetivo torná-la naturalizada, para isto tem que controlar e vigiar. Segundo Guacira Louro,

> A vigilância volta-se, então, explicitamente, para os corpos. Uma vigilância que é exercida não somente a partir do exterior, da obediência às regras, aos preceitos ou aos códigos, mas que é exercida pelo próprio indivíduo que, precocemente, aprende a se examinar, controlar, governar. (2000, p.69)

A partir da importância da vigilância no processo heteronormativo surge os questionamentos: por que vigiar os corpos?, qual o significado do corpo para a nossa sociedade?, de que forma o corpo interfere na constituição das identidades?

O corpo emerge, na cultura contemporânea, como um grande marcador social, um operador de diferenciação nas suas formas, suas condutas e suas expressões; onde se inscrevem as identidades e diferenças; onde os sujeitos serão incluídos ou excluídos de seus direitos. O corpo, aqui entendido, como "o local primeiro da identidade, o *lócus* a partir do qual cada um diz do seu íntimo, da sua personalidade, das suas virtudes e defeitos". (Goellner, 2003, p. 39)

Viver e usar o corpo de um determinado modo implica numa escolha, em assumir uma infinidade de estilos já estabelecidos, de interpretar, reproduzir e (re)organizar as normas, ou seja, os corpos e seus significados são múltiplos, ultrapassam fronteiras e são lugar de disputas dos diversos discursos que se articulam, se conflituam e/ou convivem com outros, em outros espaços pedagógicos (escola, família, amigos).

Os discursos e práticas, em que os corpos estão imersos, os constituem como determinados tipos de sujeitos, pois somos interpeladas/os, por representações, fazemos nossas escolhas que marcam nossos corpos, tornando suas inscrições provisórias, instáveis e contingentes e construindo nossas identidades, demarcando simbólica, social e materialmente as diferenças e as fronteiras.

As representações dos modelos ideais de corpo (belo, malhado, magro, saudável) estão intimamente ligadas ás normatizações de gênero, pois é no corpo, que elas se inscrevem. Assim pode-se dizer que os corpos são generificados, porque instituições, símbolos, normas, leis que o produzem são generificadas. As marcas em nosso corpo permitem analisar como e quais as "verdades" que as produziram e "como aprendemos a reconhecer nossos corpos como femininos ou masculinos". (Schwengber, 2004, p.78)

A distinção entre os sexos, a qual o gênero dá significado, produz identidades femininas e masculinas e cria dispositivos de controle e vigilância para manutenção dos discursos normativos de gênero e de sexualidade. Desta forma, "gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e [...] uma forma primária de dar significado às relações de poder". (Scott, 1995, p. 86)

Segundo Dagmar E. Meyer, nas perspectivas pós-estruturalistas que entendem o corpo como um constructo social, cultural e linguístico que se processa nas relações de poder, significa assumir que essa noção

> [...] passa a englobar todas as formas de construção social, cultural e linguística implicadas com os processos que diferenciam mulheres de homens, incluindo aqueles processos que produzem seus corpos, distinguindo-os e separando-os como corpos dotados de sexo, gênero e sexualidade. (2003, p. 16)

3 Centralidade da Sexualidade

Ao longo da história ocidental, principalmente a partir do século XIX, a sexualidade tornou-se um campo de disputa de discursos religiosos, científicos e políticos que pretendem defini-la, delimitá-la, naturalizá-la; esse campo envolve formas de poder-saber que, ao mesmo tempo, controlam e incitam. Para Foucault (1988), a sexualidade é um "aparato histórico"; é a história dos discursos que fizeram dela um corpo de conhecimento desenvolvido para organizar, modelar corpos e comportamentos e controlar o sujeito.

Compreender as sexualidades passa necessariamente por estabelecer quais representações estão associadas a elas, e que posições estas representações desfrutam na hierarquia social de determinada cultura. Nessa perspectiva, sexualidade diz respeito

> [...] às formas como os sujeitos vivem seus prazeres e desejos sexuais; nesse sentido, as identidades sexuais estariam relacionadas a diversos arranjos e parcerias que os sujeitos inventam e põem em prática para realizar seus jogos sexuais. (Louro, 2000, p.64)

Na sociedade ocidental as identidades sexuais e de gênero são organizadas na forma de oposições binárias, feminino/masculino, homossexual/heterossexual, mantidas por instâncias pedagógicas que priorizam os discursos que definem o gênero relacionando-o a uma determinada forma de viver a sexualidade – a heterossexualidade –, e produzem representações de apenas dois gêneros, definidos pela anatomia, e uma possibilidade de vivência da sexualidade. Desta forma a heterossexualidade passa a funcionar como a norma, sendo universalizada e naturalizada, tornando qualquer outra forma de viver a sexualidade "anormal", desviante, marginalizada.

A homossexualidade, como um tema que está sendo amplamente discutido na sociedade ocidental contemporânea, está relacionada com os desdobramentos culturais e históricos que remontam ao século XIX, onde seus modelos identitários (sexuais e de gênero), foram sendo delineados, com base na significação de sexo como diferenciação anatômica dos corpos e como elemento que determina personalidades e identidades. Assim, o termo homossexual surge para definir uma "anormalidade", as características do pervertido.

De acordo com Dagmar Meyer e Rosangela Soares, o corpo, o gênero e a sexualidade

> [...] envolvem disputa de valores, de poder, de tipos de comportamento legitimados, de normas e de verdades. Desde essas perspectivas, o binarismo normal/desviante,

> que é tão mobilizado em torno dessas temáticas, deixa de ser concebido como um "lugar seguro" para ser problematizado como um lugar de luta constante pela manutenção daquilo que cada sociedade define como "estado de normalidade". (2004, p.12)

Discursos que definem o "normal" relacionando sexo, gênero e sexualidade tornam a heterossexualidade a "verdadeira identidade", como a real verdade sobre o corpo. Representando a resistência a estes discursos heteronormativos, surgem os movimentos sociais feministas, lésbicos e gays, construindo novas concepções de ser e de viver nossas feminilidades, masculinidades, sexualidades e afetividades.

De acordo com os movimentos sociais feministas, lésbicos e gays, a sexualidade é construída a partir de experiências sociais (amizades, romances, prazer, amor, poder, diferenças sexuais) e processos culturais (rituais, linguagens, fantasias, desejos, corpos, prazeres, comportamentos e práticas), só podendo ser falada se articulada ao que cada cultura define como sendo sexo e gênero; sendo assim é uma construção social, histórica e cultural.

A manifestação de variadas identidades de fronteira, como lésbicas, gays, transexuais, evidencia a fluidez e a instabilidade das identidades, mostrando a interferência de outros marcadores sociais (gênero, raça/etnia, geração, classe social) nas múltiplas formas de viver essas identidades.

4 Educação e Sexualidades

A escola como instância pedagógica, juntamente com a família, a mídia, o grupo social e outras instituições, criam discursos e estes representações do que é ser feminino ou masculino e qual prática sexual é a permitida. Estas instâncias (re)afirmam os papéis normatizados pela sociedade e as atitudes que os sujeitos tem que tomar, para se tornarem incluídos.

Os discursos que se fazem representar nas falas e práticas de professoras/es, de funcionárias/os, de alunas/os e das/os gestoras/es no cotidiano escolar fazem com que seus protagonistas se subjuguem a padrões de gênero e de sexualidade mais capitalizados em nível social, cujas identidades estão longe de serem vistas como uma construção cultural, mas são mais percebidas como um fato dado pela natureza.

Historicamente, a escola brasileira é concebida e organizada segundo os padrões da heteronormatividade, valorizando e edificando o adulto masculino, branco, jovem, de classe

média/alta e heterossexual. Tais padrões são acompanhados por suas enunciações e comportamentos que expressam a homofobia e o sexismo.

Ligada a estas concepções de mundo, o corpo, o gênero e a sexualidade dentro do currículo escolar são concebido a partir da heterossexualidade, somente o que se encaixa ("normal" e "natural") é agraciado como temáticas a serem abordadas na chamada Educação Sexual, que criou normas, igualou os indivíduos e também reduziu as múltiplas sexualidades, a uma única e "natural" prática sexual, a heterossexualidade, restringindo os conteúdos a temas sobre a saúde sexual e reprodutiva.

Nenhuma discussão é realizada em relação às várias práticas sexuais ou a homofobia. Parece que muitas/os professoras/es, orientadoras/es e pais ou responsáveis não estão preparados para lidar com o tema sexualidade e, principalmente, homossexualidade.

Mesmo percebendo-se a multiplicidade de identidades dentro da escola, o tratamento uniforme faz alunas/os esconderem suas diferenças de orientação sexual e de identidade de gênero dentre outras. Muitas/os professoras/es já trazem uma definição de como suas/seus alunas/os deveriam ser e agir.

Em 2004 a UNESCO[2] realizou duas pesquisas no Brasil, uma com estudantes pais e professoras/es e funcionárias/os de escolas e outra com professoras/es do ensino fundamental e médio de escolas públicas e privadas, atesta os efeitos da falta de formação no campo da sexualidade e a extensão da rejeição da homossexualidade, por exemplo, muitas/os as/os professoras/es não só silenciam frente à homofobia como colaboram para sua reprodução, defendem condutas socialmente aceitáveis, concordam com a introdução de temáticas contemporâneas, mas ainda tratam a homossexualidade como doença, perversão ou ato imoral.

5 Considerações Finais

A escola como um local de relacionamento social, de afetividades, de construção de identidade, de que forma ela pode se constituir em um ambiente de discussão sobre diferenças, respeito e direitos humanos?

Trabalhar com sexualidade é proporcionar condições de aprendizagem onde se recupere as experiências da corporeidade, de pertencimento, de percepções, e concepções de mundo, assim a temática orientação sexual torna-se um espaço de acolhimento e reflexão de informações, de dúvidas, de valores, de atitudes, de vivência da sexualidade de forma

[2] http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001339/133977por.pdf

responsável e prazerosa, de produção das identidades de gênero e sexuais e a relação destas, com os direitos humanos.

Desta forma, se faz necessário desenvolver um debate que desconstrua esses discursos heteronormativos de sexualidade e de gênero, cujas manifestações ocupam cotidianamente o cenário escolar, trabalhando, não somente, atitudes e valores ligados à cidadania, mas também o respeito à multiplicidade das identidades e das diferenças, principalmente, nas suas questões de gênero e de orientação sexual, priorizando as discussões sobre homofobia e sexismo.

Este debate constitui o sujeito cidadão, autônomo nas suas escolhas e na sua busca pela felicidade, que reconhece a legitimidade das múltiplas e dinâmicas formas de expressão de identidades, bem como a equidade de direitos e oportunidades a todos os indivíduos e grupos discriminados em face de sua orientação sexual e identidade de gênero.

Referências:

FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso.* Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo, Edições Loyola, 1996.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes.; FELIPE, Jane.; GOELLNER, Silvana Vilodre. (Orgs). *Corpo, Gênero e Sexualidade: Um debate contemporâneo na educação.* Rio de Janeiro, Vozes, 2003, p. 28-40.

HALL, Stuart. Quem precisa de Identidade?. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.* Petrópolis, Vozes, 2007, p. 104-133.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, Escola e Identidade. *Educação e Realidade.* Porto Alegre, v. 25(2), jul/dez, 2000. p. 59-76.

MEYER, Dagmar Estermann Meyer. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes.; FELIPE, Jane.; GOELLNER, Silvana Vilodre. (Orgs). *Corpo, Gênero e Sexualidade: Um debate contemporâneo na educação.* Rio de Janeiro, Vozes, 2003, p. 9-28.

SCHWENGBER, Maria Simone. Professora, cadê seu corpo?. In: MEYER, Dagmar Estermann.; SOARES, Rosangela de Fátima Rodrigues. (Orgs). *Corpo, Gênero e Sexualidade.* Porto Alegre, Mediação, 2004, p. 73-84.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade.* Porto Alegre, vol. 20(2), jul-dez, 1995, p. 71-99.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.* Petrópolis, Vozes, 2007, p. 7-72.

FILHOS E FILHAS DE FAMÍLIAS HOMOMATERNAIS: A ESCOLA COMO UM ESPAÇO DE DIVERSIDADE

PALMA, Yáskara Arrial[1]
STREY, Marlene Neves[2]
PIASON, Aline da Silva[3]

Eixo Temático: Heteronormatividade, heterossexismo e homofobia no cotidiano escolar

Resumo: O presente trabalho aborda as questões referentes à homofobia escolar, quando as crianças são advindas de famílias que não estão nos padrões heteronormativos da sociedade, no caso, famílias homomaternais. É um recorte de uma dissertação de mestrado em Psicologia Social, onde foram utilizadas entrevistas narrativas com cinco casais de mulheres que se identificavam como lésbicas e possuiam filhos e/ou filhas. As narrativas foram analisadas através de análise de discurso baseado nos estudos feministas de gênero. Os resultados apresentaram que o preconceito ainda existe nas escolas e é motivo de muito sofrimento para quem não se enquadra nos modelos esperados. É necessário que se realize trabalhos com o corpo docente e discente sobre aceitação e respeito, para, a partir de reflexões realizadas, ser possível poder contar com um espaço escolar isento de preconceitos e injustiças.

Palavras-Chave: gênero, homomaternidade, escola

Abstract: This paper addresses the issues of homophobia at school, when children came from families that are not in the heteronormative standards of society, in the case, families homomaternals. It is an outline of a dissertation in social psychology, where we used narrative interviews with five pairs of women who identified themselves as lesbians and children possessed and / or daughters. The narratives were analyzed through discourse analysis based on feminist studies of gender. The results showed that prejudice still exists in schools and is causing much suffering to those who do not fit expected models. It is necessary to perform work with faculty and students about acceptance and respect for, from the considerations made, it is possible to count on a school environment free of prejudice and injustice.

Key-Words: gender, homomaternity, school

Introdução

O surgimento da noção de família surgiu através do recolhimento de adultos e crianças com laços biológicos num espaço de convivência delimitado. Passou a existir privacidade e troca entre esses sujeitos nesse espaço reduzido e não mais no espaço público, onde as relações sociais não faziam distinção entre membros da família e membros da sociedade (Ariès, 1981).

[1] Psicóloga, Doutoranda em Psicologia, bolsista CAPES na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
[2] Psicóloga, Profa. Titular do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Pesquisadora CNPq
[3] Psicóloga, Doutoranda em Psicologia, bolsista CAPES na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

A família, então, vem passando por inúmeras transformações ao longo dos anos. O final do século XX trouxe novas maneiras de família, que já vinha em crescente transformação, que seriam as famílias pluralísticas, marcada pela aceitação e a convivência de arranjos familiares não convencionais (Jablonski, 2003). A mobilidade ampliada de constituições e dissoluções de vínculos familiares traz a questão da liberdade de escolha, ponto fundamental para a constituição da união conjugal (Uziel, 2002).

Essas transformações trouxeram a questão de "novas" configurações familiares, como famílias monoparentais, multiparentais (bastante comum nos casos de famílias recompostas) e homoparentais (Perelson, 2006) e homomaternais (Palma, 2011). Além dessas novas configurações, há as variações ocorridas nas funções da família também. Dentre elas, a de reprodução a partir da dimensão biológica, que vem sendo alterada por novas formas de perpetuar a espécie decorrente dos avanços tecnológicos, como inseminação artificial, por exemplo (Bucher, 2003). Seguindo a idéia exposta acima, Uziel (2007) comenta sobre os avanços da tecnologia e as novas legislações sobre família, que oportunizam novos acessos à parentalidade e à filiação.

Essa parentalidade é mencionada por Zambrano (2006) como não sendo mais sinônimo de parentesco e filiação, devido a essa variação de papéis sociais parentais desempenhados nas diferentes culturas e períodos históricos. Como exemplo, a autora relata que o parentesco e filiação podem ser exercidos por uma pessoa sem vínculo legal ou de consangüinidade com a criança, como ocorre em famílias recompostas, onde o cônjuge do pai ou da mãe participa da criação do filho.

Esses "novos modelos" de família expandiram-se em função do crescimento da economia, da entrada da mulher no mercado de trabalho, do aumento da escolaridade feminina, do avanço da medicina, rapidez da comunicação e progressos científicos e tecnológicos. Porém, essa transformação não traz a dissolução da família, mas sim o final de uma família idealizada, abrindo espaço para a diversidade e a criatividade nas condutas, sem modelos a serem seguidos (Negreiros & Féres-Carneiro, 2004).

Apesar de ser a forma familiar ao qual a maioria das pessoas está acostumada, que seria a família nuclear, monogâmica, heterossexual e com finalidade procriativa, a autora também traz a multiplicidade de configurações familiares, permitindo aos indivíduos a construção de novos tipos de relacionamentos e famílias (Zambrano, 2006).

O fato da família ser vista como passível de mudanças, faz com que os estudiosos do tema fiquem atentos às mudanças políticas, econômicas, históricas e sociais, pois essas influenciam diretamente a unidade familiar (Diniz; Coelho, 2005). Mesmo não sendo

novidade, a criação de crianças por pais homossexuais tornou-se visível com o fortalecimento e o crescimento do movimento homossexual nos últimos anos, focando a estabilidade entre pessoas do mesmo sexo e o seu desejo de terem filhos (Uziel, 2007).

Concomitante com essas transformações na constituição das famílias, há um sistema que se mantém, o patriarcado, instaurando uma hegemonia masculina, onde o homem- pai, ou patriarca, detém o poder e submete a mulher aos seus caprichos e vontades. Porém, ele sofreu abalos, permitindo então que essas outras possibilidades de família pudessem surgir. Esses abalos tiveram como principais autores os movimentos feministas, que através de muitas lutas e reinvindicações, conseguiram criar leis que asseguravam o direito das mulheres, ao longo das chamadas "ondas" feministas (Scott, 2002, Colling, 2004, Strey, 2004).

A relação entre reprodução, sexualidade e prazer se modificou nesse último século, como afirma Meyer, Klein e Andrade (2007), admitindo a existência de formas de reprodução humana em contextos diferenciados do sexo genital heterossexual, ampliando essa questão para relações amorosas e sexuais com parceiros do mesmo sexo, sem abrir mão do desejo da paternidade/maternidade.

Surge então, em 1997, na França, através da Associação dos pais e futuros pais *gays* e lésbicas (APGL) um termo para designar as famílias constituídas por casais de lésbicas e *gays,* as famílias Homoparentais. Para constituir uma homoparentalidade, há a necessidade então da situação na qual pelo menos um adulto que se autodesigna homossexual é (ou pretende ser) pai ou mãe de, no mínimo, uma criança (Zambrano, 2006). Esse termo é questionado em função de não existir uma nomenclatura semelhante para as famílias heterossexuais, então porque teria que existir uma para as famílias *gays* e lésbicas, porém, quando algo é nomeado, fica em evidência, auxiliando no aumento da visibilidade dessas famílias (Uziel; Grossi; 2007, Mello, 2005).

Porém, neste estudo, utilizamos perspectivas teóricas dos estudos de gênero, o que nos faz pensar que homoparentalidade não seria o termo ideal para tratar de famílias constituídas por mulheres. A nomenclatura pai se remete à pessoa do sexo masculino, repetindo a hegemonia masculina e reiterando o poder da dominação em relação ao feminino, que uma linguagem sexista pode exercer (Colling, 2004). Como o masculino não serve para designar as mulheres, logo, o uso do termo Homomaternidade se encaixa melhor em nosso estudo, e então surgem as Famílias Homomaternais, remetendo à mulheres lésbicas e seus filhos e filhas (Palma, 2011).

Os novos arranjos familiares não trouxeram situações novas nem negativas em termos de subjetivação da pessoa, pois a formação da constituição do sujeito é independente em

relação ao sexo anatômico de quem segue a função materna/paterna. Os conceitos psicanalíticos não estão baseados numa organização social, logo, as mudanças sócio-econômicas estão interligadas a esses elementos, definindo uma nova ordem simbólica (Ceccarelli, 2005).

As "novas" formas de família hoje (Passos, 2005) vêm sendo consideradas a partir de uma ética onde os laços afetivos entre os membros são os mais importantes, e não mais vistas através da ordem familiar patriarcal. A interpretação de que a homossexualidade dos pais pode ser danosa para os filhos não encontra achados teóricos que corroborem essa idéia e depende do que é culturalmente identificado como negativo (Uziel, 2002).

Porém, mesmo com todas essas mudanças e transformações, as filhas e filhos dos pais/mães *gays* e lésbicas carregam em sua história o preconceito da sociedade para com seus cuidadores e eles próprios, que terão essa carga de estarem provando que o fato de terem dois homens ou duas mulheres como responsáveis não influencia negativamente na sua vida psíquica nem os torna desvalidados de qualidades. Porém, as mães lésbicas e os pais *gays* são diferentes de outras mães e pais heterossexuais, e em função disso a sociedade deve reconhecer e aceitar essa forma de filiação (Roudinesco, 2003).

Na esfera do espaço público encontra-se a escola, instituição vista como fator de mudança social e/ou instrumento de preservação da ordem vigente, além de mantenedora do *status quo* (Gouveia, 1997). Levando em consideração essa definição e dada à importância dessa instituição, Meyer, Klein e Andrade (2007) refletem sobre o fato da escola ainda estar focada no campo das ciências biológicas e naturais, desassociada dos interesses e lutas dos grupos e movimentos sociais.

Da escola, por ser um lugar onde as diferenças convivem e interagem entre si, é esperado que apresente uma forma de agir no sentido de compreender essa diversidade de pensamentos, crenças, etnias, religiões, sexualidades. Porém, mesmo em um espaço voltado para essa diversidade, a escola usa do mecanismo de negação, mantendo esse estado de preconceito, bem como de indivíduos/alunos preconceituosos (Baibich, 2002).

Pensando sobre a educação e a sexualidade, a escola acaba tendo uma grande influência nos processos de subjetivação dos indivíduos, principalmente considerando que a sexualidade é conduzida segundo um padrão social estabelecido entre família e sociedade. Essa sexualidade é vivenciada nas escolas principalmente na forma de divisão entre masculino e feminino, onde um comportamento é esperado para as meninas e outro para os meninos (Lima, 2006).

Logo, se há ainda uma resistência da escola em tratar da sexualidade com todo o seu alcance, como sentirá uma criança que possui dois homens ou duas mulheres como pais/mães? Essa é uma questão fundamental a ser colocada em discussão, visto que a atualidade traz uma diversificação dos arranjos familiares, sendo grande o número de famílias constituídas por casais de *gays* e lésbicas (Diniz; Coelho, 2005) e a escola é considerada uma instituição fundamental na constituição de cidadãos e cidadãs, participando do desenvolvimento individual e social das crianças (Dessen; Polonia, 2007).

Para refletir sobre o assunto da homofobia na escola, vamos analisar alguns discursos de mulheres que vivem com seus filhos e filhas e suas companheiras. Esses discursos são produzidos pela cultura e produzem sentidos, que subjetivam os sujeitos, através das práticas discursivas (Spink; Medrado, 2000). Visibilizar essas questões, com o intuito de que uma sociedade ainda heterossexista e patriarcal perceba que a hegemonia binária está sofrendo rupturas, vem ao encontro da busca por uma sociedade mais justa e igualitária.

São recortes das narrativas apresentadas sobre as famílias homomaternais, para uma dissertação de mestrado em Psicologia Social, defendido em março do corrente ano. A pesquisa foi encaminhada à Comissão Científica da Faculdade de Psicologia da PUCRS e ao Comitê de Ética da mesma instituição, sendo analisada e considerada dentro das normas esperadas. Todas as normas da resolução 196/96 do Ministério da Saúde, relativas à pesquisa que envolve sujeitos humanos, discriminadas a seguir, foram cuidadosamente discutidas e seguidas.

De cunho qualitativo, de caráter descritivo e exploratório, foram utilizadas entrevistas narrativas para a coleta dos dados. As entrevistas foram gravadas e transcritas, levando em consideração o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A análise dos dados ocorreu através de análise de discurso baseado nos estudos feministas de gênero (Scott, 2002, Strey, 2004, Colling, 2004).

Resultados e discussão

A realidade das escolas reflete a diversidade familiar que nos deparamos na contemporaneidade. As crianças vêm de diferentes arranjos e rearranjos familiares, e cada vez mais as salas de aula são compostas por diferentes tipos de famílias. Porém, nem sempre a instituição Escola está preparada para lidar com essas diferenças, mesmo parecendo que elas são tão comuns no século XXI.

Apesar da existência de diversas maneiras de ser família, nem sempre as(os) professoras(os) conseguem conceber todas elas, ficando muitas vezes, presas(os) à uma heteronormatividade, onde a família só pode ser pensada a partir de um pai e uma mãe. Sem pensar que pode haver outras famílias, muitas escolas tratam as crianças da mesma maneira, sem darem-se conta que talvez alguma não possua mãe, ou pai, seja criada pelo avô e avó, ou demais membros da família (Meyer; Klein; Andrade, 2007).

As narrativas a seguir tratam de momentos relacionados com o cotidiano escolar, de filhos e filhas de casais constituídos por duas mães. Podemos perceber que há um estranhamento em tratar de famílias de mães lésbicas, apesar do número de crianças advindas desses lares ser crescente, mesmo que aparentemente exista a aceitação. O recorte a seguir exemplifica essa questão: "*Com a A. na escola sempre fui tudo bem, nunca passou por nenhuma situação de preconceito. Nós até fomos homenageadas na formatura do prezinho da A. Só a professora do primeiro ano, que tinha um certo distanciamento, acho até que em função da religião dela, mas a professora desse ano é muito boa, tá sendo muito legal*" (Ana).

O conversar sobre sexualidade na escola também acaba sendo, muitas vezes, um assunto proibido. Porém, podemos perceber que nas casas essa temática também não é muito bem-vinda, e quando o assunto precisa ser abordado, nem sempre é visto com tranquilidade. A fala apresenta essa dificuldade, de algo que ocorre na escola e que acaba tendo que ser abordado em casa também: "*Quando se tornou público, teve pais que procuraram a diretora, porque tornaram público, porque tomo mundo já sabia, mas porque tornaram público, a situação de o que vou falar pro meu filho, porque claro, coloca eles numa saia justa, isso deu um trabalho para os pais [...] teve famílias que tentaram esconder e a criança chegava e perguntava, na minha casa não tem pami, e então fez os pais trabalharem...*" (Isabela).

Porém, outras famílias que conseguem abordar o assunto sobre pais e mães *gays* e lésbicas têm a possibilidade de apresentar às suas crianças outras maneiras de ser uma família, diferente da que ele/ela possui, tornando essa criança alguém mais compreensível com as diferenças existentes na sociedade: "*Alguns pais bem interessante, mostravam a reportagem e diziam, é essa da tua escolinha, e daí passou...*" (Isabela).

O binarismo homem/mulher também se faz presente nas salas de aula, onde comportamentos são esperados para meninos e meninas. Se são esperado para crianças, também serão esperados para as mães e os pais. Porém, as famílias homomaternais rompem com esses estereótipos de gênero, que trazem sofrimento e aprisionam modos de ser e de viver em corpos biológicos (Scott, 2002, Strey, 2004). A fala a seguir apresenta o esperado

pela Escola, que no dia dos pais apareça um homem, e não uma mulher: "*Isso, isso dá um certo desconforto na escola, porque sei lá, tem um monte de fotos de homens, e tem a foto de uma mulher, ela é uma mulher, isso não se denega, mas é assim que ela se reconhece*" (Isabela).

E o fato do preconceito ainda ser grande faz com que as mães lésbicas que ainda não possuem suas crianças frequentando as escolas fiquem receosas e desconfortadas quando imaginam seus filhos e filhas passando por momentos difíceis, como a fala a seguir mostra: "*Será que vamos conseguir, e quando ele for pra escolinha, daí ele não tem pai, daí a gente pensava, o que vai faltar pra ele...*" (Bruna). O fato da escola ainda apresentar dificuldades em lidar com essas novas questões da contemporaneidade (Baibich, 2002) reforçam o medo e as incertezas dessas mães que se identificam como lésbicas.

Porém, muitas participantes acreditam que o amor existente na família dará forças para seus filhos e filhas enfrentarem essas situações difíceis que encontrarão na escola e em seus cotidianos, como o recorte da fala a seguir: "*... ele vai ter o principal, que é amor*" (Bruna). Estando as crianças fortalecidas, a homofobia no contexto escolar poderá ser minimizada, até o dia em que essas questões não precisem mais ser refletidas nem problematizadas, pois não vão mais existir.

Mas enquanto essas questões ainda ocorrem, é necessário pensar em estratégias para enfrentamento dos preconceitos existentes nas escolas, através da conscientização do corpo docente e discente, sobre respeito e direitos humanos. A partir da reflexão e da mudança em perceber o "outro", podemos, então, pensar em um ambiente escolar isento de desrespeitos e principalmente, isento de homofobia.

Referências:

ARIÈS, P. **História Social da criança e da família.** 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

BAIBICH, T. M. Os *flintstones* e o preconceito na escola. **Educar,** Curitiba, n. 19, p. 111-129, editora da UFPR, 2005.

BUCHER, J. S. N. F. Família, *locus* de vivências: Do amor à violência. In: FÉRES-CARNEIRO, T. (Org), **Família e casal:** Arranjos e demandas contemporâneas, pp. 169- 183. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Ed. Loyola, 2003.

CECCARELLI, P. R. Violência simbólica e organizações familiares. In: FÉRES-CARNEIRO, T. (Org), **Família e casal:** efeitos da contemporaneidade, p. 266-279. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2005.

COLLING, A. A construção histórica do feminino e do masculino. In: STREY, M.N.; CABEDA, S.T.L; PREHN, D.R. (Orgs.) **Gênero e cultura:** questões contemporâneas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paiadéia,** 17(36), pp. 21-32, Distrito Federal, 2007.

DINIZ, G. ; COELHO, V. A história e a história das mulheres sobre o casamento e a família. In: FÉRES-CARNEIRO, T. (Org), **Família e casal:** Efeitos da contemporaneidade, p. 138-157. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2005.

GOUVEIA, A. J. A escola, objeto de controvérsia. In: PATTO, M. H.S. (Org), **Introdução à psicologia escolar,** 3ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

GROSSI, M. P. ; UZIEL, A. P. Parceria civil e homoparentalidade: O debate Francês. In: GROSSI, M. P.; UZIEL, A. P. ; MELLO, L. (orgs), **Conjugalidades, parentalidades e identidades lésbicas, gays e travestis.** Rio de Janeiro: Garamod, 2007.

JABLONSKI, B. Afinal, o que quer um casal? Algumas considerações sobre o casamento e a separação na classe média carioca. In: FÉRES-CARNEIRO, T. (Org.), **Família e casal:** Arranjos e Demandas Familiares, p. 141-168. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Ed. Loyola, 2003.

LIMA, F. M. **O discurso sobre a homossexualidade no universo escolar:** Um estudo no curso de licenciatura em Educação Física. Monografia de Graduação, Faculdade Federal do Paraná, 2006.

MELLO, L. *Novas famílias***:** Conjugalidade homossexual no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

MEYER, D. E. E.; KLEIN, C. ; ANDRADE, S. S. Sexualidade, prazeres e vulnerabilidade: Implicações educativas. **Educação em Revista,** Belo Horizonte, n. 46, p. 219-239, 2007.

NEGREIROS, T. C. G. M. ; FÉRES-CARNEIRO, T. Masculino e Feminino na família contemporânea. **Estudos e Pesquisas em Psicologia,** UERJ, RJ, ano 4, n. 1, 1º semestre, p. 34-47, 2004.

PALMA, Y. A. **Mamãe... e mamãe? Apresentando as famílias homomaternais.** Porto Alegre: PUCRS, 116 p, 2011. Dissertação (Mestrado em Psicologia)- Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

PERELSON, S. A parentalidade homossexual: Uma exposição do debate psicanalítico no cenário francês atual. **Estudos Feministas,** Florianópolis, v. 14, n.3, p. 272, set/dez, 2006.

ROUDINESCO, E. **A família em desordem.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

SCOTT, J. Fantasy echo: História e a construção da identidade. **Labrys:** Estudos Feministas, n. 1-2, jul/dez, 2002.

STREY, M. N. “Violência de Gênero: uma questão complexa e interminável”. In: STREY, M. N.; AZAMBUJA, M. P. R.; JAEGER, F. P. **Violência, Gênero e Políticas Públicas.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

SPINK, M. J.; MEDRADO, B. Produção de sentidos no cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas. In: SPINK, M. J. (org). *Práticas discursivas e produção de sentido no cotidiano:* aproximações teóricas e metodológicas. São Paulo: Cortez, 2000.

UZIEL, A. P. **Família e homossexualidade**: Velhas questões, novos problemas. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2002.

_____. **Homossexualidade e Adoção.** Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

ZAMBRANO, E. Parentalidades “impensáveis”: Pais/mães homossexuais, travestis e transexuais. **Horizontes Antropológicos,** Porto Alegre, ano 12, n. 26, p. 123-147, jul/dez, 2006.

FORMAÇÃO DE PROFESSOR@S DE EDUCAÇÃO FÍSICA E AS QUESTÕES DE GÊNERO E HOMOFOBIA

SANTOS, Luciene Neves
Professora da Universidade do Estado de Mato Grosso
SILVA, Ana Márcia
Professora da Universidade Federal de Goiás

Eixo Temático: 07. Heteronormatividade, heterossexismo e homofobia no cotidiano escolar

Resumo: Esse artigo é um recorte de pesquisa realizada em nível de mestrado em Educação Física na Universidade Federal de Santa Catarina, nele trazemos a discussão do eixo sobre à compreensão dos sujeitos acerca do currículo durante a graduação na universidade e em que medida ele preparou para lidarem com questões de gênero, sexualidade e homofobia na prática pedagógica. Fizemos entrevistas semi-estruturadas com dois grupos compostos por professor@s de Educação Física egressos da UFSC. O critério comum para os dois grupos foi de terem trabalhado na Educação Básica, porém um destes grupos fez uma disciplina específica sobre o tema. Considerando o material organizado para esse artigo concluímos que o currículo daquele curso, como um todo, pouco prepara para o trato pedagógico das questões de gênero e sexualidade, em especial, da homofobia. Ao mesmo tempo, @s entrevistad@s apontaram algumas alternativas que podem melhorar o currículo daquele curso.

Palavras chave: Currículo. Gênero. Homofobia.

Abstract: This article is an excerpt of research conducted at the masters level in physical education at the Universidade Federal de Santa Catarina, it raise the discussion about the axis of understanding of subjects about the curriculum for graduation at the university and to what extent he prepared to deal with gender issues, sexuality and homophobia in the classroom. We semi-structured interviews with two groups consisting of physical education teachers who graduated from UFSC. The common criterion for both groups was to have worked in basic education, but one of these groups has a specific course on the subject. Considering the material organized for this article, we conclude that the curriculum of that course as a whole, just prepare for the pedagogic treatment of gender and sexuality, especially homophobia. At the same time, respondents indicated that some alternatives may improve the curriculum of that course.

Key-words: Curriculum. Gender. Homophobia

Introdução

Este artigo é resultante de uma pesquisa intitulada *Corpo, gênero e sexualidade: educar meninas e meninos para além da homofobia,* na qual investigamos as questões de gênero, sexualidade e homofobia e o processo de formação humana no âmbito da Educação Física. Na dissertação o objetivo foi investigar como, na perspectiva d@s egress@s, a formação inicial

ofertada no Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina contemplou elementos para que el@s pudessem tratar pedagogicamente as questões relacionadas à sexualidade, gênero e homofobia em sua prática pedagógica junto à Educação Básica, compreendendo-as como elementos fundamentais à formação humana.

A escolha da UFSC ocorreu porque nela havia uma disciplina optativa denominada Gênero e Co-educação na Educação Física[1], antes mesmo da implantação do novo currículo que atende a atual legislação brasileira que trata sobre formação de professor@s, inclusive as Diretrizes Curriculares para a Formação Profissional em Educação Física (2004). Para tal estudo fizemos entrevistas semi-estruturadas com dois grupos (totalizando 17 professor@s) compostos por professor@s egress@s da UFSC. O primeiro (denominado G1) com egress@s que cursaram a disciplina denominada "Gênero e Co-educação na Educação Física" e o segundo (denominado G2) por contemporâne@s que não a cursaram. O critério comum para os dois grupos foi o de terem atuado ou estarem atuando na Educação Básica.

Nesse texto apresentamos um recorte da referida pesquisa, trazendo a discussão do eixo concernente à compreensão dos sujeitos acerca do currículo durante a formação na universidade e em que medida ele preparou para lidarem com questões gênero, sexualidade e homofobia na prática pedagógica, mas antes da apresentação do material empírico discutiremos alguns elementos que usamos na construção da pesquisa.

Formação de professor@s: currículo e as questões de gênero, sexualidade e homofobia

Novas concepções em educação estão sendo concebidas e introduzidas nas instituições educacionais desde a última década, no sentido de alterarem o atual cenário. Acreditamos que têm sido colocadas novas demandas à formação profissional neste contexto de economia de mercado (SILVA, 2006), as quais têm alterado, especialmente, os aspectos normativos do processo de construção curricular, especialmente, no nível da formação inicial.

No âmbito da teoria curricular, compreendemos que nas duas últimas décadas intensificou-se o "foco na formação docente", que mesmo tendo propiciado inúmeras contribuições e produções, não alterou significativamente "as configurações básicas do sistema

[1] A referida disciplina tem a seguinte referência DEF 5330 – Gênero e Co-educação na Educação Física (54 horas/aula), p. 471. Acesso em: http://www.portalcds.ufsc.br/arquivos/Curriculoextincao.pdf . Em informação obtida com a professora responsável pela disciplina, foi instituída pela portaria nº 177/PREG/98, de 11 de dezembro de 1998, a qual a incluiu na matriz curricular a partir do primeiro semestre de 1999.

de formação de professores" (MOREIRA, 1999, p. 81). Mas as novas orientações legais constituem um novo arranjo, a princípio no âmbito das instituições formadoras e possivelmente em outros níveis de ensino.

No tocante ao tema específico da pesquisa encontramos em Moreira (1999, p. 88) que "parece consensual o ponto de vista de que é necessário lidar com os preconceitos e os estereótipos dos futuros professores", sendo que para atingir este objetivo devem ser contemplados os "conteúdos específicos relativos aos diferentes processos culturais, bem como do estudo das relações entre cultura e escolarização". Para Burbules e Rice (*apud* MOREIRA, 1997, p. 19), há a proposição do "diálogo entre as diferenças", no sentido de alcançar a "compreensão, a tolerância e o respeito" para sua manutenção e não eliminação. É preciso valorizar "a fronteira" e os "discursos silenciados" (MOREIRA, 1997, p. 26). Porém, chamamos a atenção para o que Louro (2003, p. 48), aponta sobre a palavra tolerância que:

> [...] associada ao diálogo e ao respeito, a tolerância parece insuspeita quando é mencionada nas políticas educativas oficiais ou nos currículos. Ela se liga, contudo, à condescendência, à permissão, à indulgência – atitudes que são exercidas, quase sempre, por aquele ou aquela que se percebe superior.

Meyer (2003, p. 24) expõe que "as pedagogias culturais têm mostrado como estamos, em nossa sociedade, sempre operando a partir de uma identidade que é a norma" e a criação das datas especiais para homenagear grupos sociais específicos não têm relação com aceitação, mas auto-afirmação das identidades hegemônicas que fazem concessões aos outros. Ao mesmo tempo a pouca tolerância ou respeito impedem ou dificultam compreender as características das identidades, que são instáveis, contraditórias, fragmentadas, inconsistentes e inacabadas, vem de nossa necessidade de "atribuição de sentido ao mundo social" (SILVA, 2000, p. 96).

Segundo Meyer e Soares (2004, p. 11), professor@s "tendem a se apoiar em abordagens normativas" quando se deparam com essas questões de sexualidade e gênero na escola e isto traz implicações como o balizamento de suas ações com saberes que permitem "classificar e diferenciar [...] o que é normal e o que é desviante", com esse dispositivo pode detectá-las e tentar corrigi-las e ao mesmo tempo negando "outras formas de viver o gênero e a sexualidade". Pode-se dizer que dessa forma faz um "trabalho pedagógico contínuo, repetitivo e interminável para inscrever nos corpos o gênero e a sexualidade 'legítimos'" (LOURO, 2004, p. 16).

No campo da Educação Física brasileira trabalhos em nível de pós-graduação *lato sensu* com recorte de gênero vem sendo produzidos desde a década de 1980 (LUZ JÚNIOR, 2003, p. 126-160), mas começaram a problematizar as questões de gênero somente a partir da década de 90 (LUZ JÚNIOR, 2003, p. 59). O estudo[2] de Bernardes (2006) também mostra que investigações e debates acadêmicos nesse campo ocorreu a partir dos anos noventa. E temas como sexualidade e homofobia são discutidos com menor freqüência. Portanto, concebemos tais conhecimentos demorem a ter efeito sobre a formação em nível de graduação.

Ao pensarmos em formação de professor@s de Educação Física, é importante considerar que há "valorizações e hierarquizações decorrentes de elementos inscritos subjetivamente em suas identidades" (2004, p. 97), concluindo que:

> [...] no cerne da formação, a preocupação é com a tendência por uma formação generalista que vem atendendo, exclusivamente, a diversidade do mercado de trabalho com uma estrutura curricular que beneficia a fragmentação do conhecimento e a valorização das disciplinas de cunho biológico, com a ênfase na formação técnico-esportiva, que parece oferecer um certo caráter prático ao curso [...] (FIGUEIREDO, 2004, p. 109).

Esta preocupação promove certo afastamento de disciplinas classificadas como pedagógicas e teóricas, pode-se dizer que não vêem a possibilidade de aplicação direta naquilo que seriam as finalidades da Educação Física. Diante disso, buscamos em nosso campo empírico como tais questões foram contempladas na formação de professor@s de Educação Física gerada pela UFSC.

A compreensão dos sujeitos sobre o currículo da formação inicial na UFSC

Tomamos como ponto de partida os relatos que apontavam uma diferença entre aquilo que foi vivido na formação e o que se encontrou na experiência docente na educação básica. Para tais sujeitos o currículo pouco os preparou, em parte porque a academia se posiciona numa outra realidade, representando a educação básica numa perspectiva ideal, um deles[3] mencionou que a *"Prática de Ensino, no Colégio de Aplicação, mas é uma situação muito, é como se tivesse numa*

[2] Versa sobre as publicações de estudos de gênero, numa perspectiva cultural, em reconhecidos periódicos de Educação Física no cenário nacional.
[3] Os nomes são os mesmos usados na dissertação, foram assim nomeados para resguardar suas identidades.

bolha, não tem nada a ver com escola" (JORGE, em 05/09/07). Desta forma é pertinente conceber o currículo com certa "*independência* do espaço e do tempo em relação às práticas da vida diária" (VEIGA-NETO, 2002, p. 172). Outro professor fez uma crítica de que conhecimentos importantes são desprestigiados no currículo formal, é o que vemos em sua fala:

> *[...] voltando-se ao currículo, não [...] coisas mais informais, menos formalizadas [...] é uma incoerência muito grande você não valorizar as ciências humanas, sendo que a sua profissão caracteriza-se por lidar com seres humanos [...]* (RENATO, em 26/10/07).

Ao questionarmos @s entrevistad@s sobre a existência, em sua graduação, de algo que fornecesse instrumentos para lidar com questões de sexualidade e homofobia que eventualmente pudessem surgir na atuação docente, as afirmações de praticamente tod@s os sujeitos da pesquisa informaram que o *"[...] currículo de um modo geral não me preparou pra isso [...]"* (DUTRA, em 13/07/07). Professor Cazuza (em 25/09/07) disse que:

> *[...] não, com certeza não, [...] pouco mesmo falou sobre isso, falou mais na pedagogia de como ensinar. Aprendemos os fundamentos, aprendemos a entender um pouco do pensamento humano, desenvolvimento da criança, do adolescente, um pouco sobre a sociedade [...]*.

Em outro relato percebemos certa ênfase de que a Universidade não forneceu instrumentos para lidar com estas questões: *"[...] Não, nem pensar, eu fico pensando aonde foi que eu possa ter aprendido uma coisa sobre isso, sexualidade, humhum [...]"* (IARA, em 28/08/07). De uma forma mais explícita que contempla nosso foco de pesquisa, encontramos o seguinte relato: *"[...] não lembro de ter estudado em nenhuma disciplina a homofobia, como lidar com isso, questão de preconceito [...]"* (KÁTIA, em 21/08/07).

Outra professora percebeu que, mesmo de forma dispersa, aconteceu a abordagem do assunto: *"[...] mais ou menos, não muito, até um pouco mais porque eu fui buscar isso [...] mas eu tenho certeza que as pessoas que estudaram comigo, se tu perguntar elas vão dizer que não [...]"*(VANGE, em 05/09/07). Isto sinaliza certa coerência, porque ela cursou a disciplina, daí

que esse tipo de conhecimento foi contemplado, mas sua fala também mostra que, em sua concepção, havia ignorância entre @s colegas de curso.

Para Eugênia (em 19/09/07): *"[...] o currículo em si não, eu acho que nós quanto alunos e quanto às questões que nós trazíamos, com os textos que alguns professores trouxeram naquele momento é que sugiram as discussões quanto a isso [...]"*. No relato de Caio (em 11/09/07): "*[...] discussões dentro do curso, algumas disciplinas até levantaram essas questões com certeza, o curso possibilitou, [...] o curso com certeza suscitou o tema na medida do possível [...]"*. A compreensão sobre currículo deste sujeito parece ser distinta de Eugênia, para a qual as discussões e textos trazidos por "alguns professores" não compõem o currículo.

Encontramos outra resposta que aponta para uma justificativa, entre várias possíveis, para as deficiências no currículo:

> *[...] não deu conta de refletir sobre a questão, acho que dos problemas da escola em geral, porque apesar de ser um curso de licenciatura ele ta muito voltado pro esporte, rendimento, é muito focado pela própria questão da academia de ginástica [...] (*MIRIAM, em 12/07/07).

Outra professora nos trouxe algumas reflexões importantes:

> *[...] currículo mesmo eu acho que fica a desejar, porque te instrumentaliza pouco mesmo pra isso, agora depende do acadêmico, se ele for atrás e buscar, foi o que eu te falei, percebo que eu enquanto acadêmica fui falha em alguns pontos até pela falta de maturidade [...] da educação física não tem, mas a universidade te propicia poder passear nos outros cursos [...] (*MARINA, em 07/08/07).

O entendimento de que a Universidade oferece os temas da pesquisa denota uma compreensão de que o currículo limita-se à disposição de disciplinas na matriz curricular do curso, então fazer disciplinas de outra faculdade/área do saber não é parte da formação de professor@s de Educação Física? Ainda há que se considerar que alguns somente começaram a entender algumas possibilidades da formação que poderia ter sido obtida na universidade, ao ingressarem na prática docente, como vemos a seguir:

> *[...] sinceramente eu acho que não, eu saí, acho que é até normal a gente sair da universidade com a sensação de que tá faltando alguma coisa, mas eu fui sentir essa necessidade, essa falta, quando comecei a dar aula [...]* (KÁTIA, em 21/08/07).

Deste modo, é possível dizer que, mesmo que tod@s acadêmic@s tivessem percepção sobre outras possibilidades para sua formação no âmbito da universidade, sem ficarem restritos à matriz curricular do curso, ainda assim talvez não tivessem a compreensão sobre as necessidades futuras. Contudo, elas podem ser evidenciadas durante a realização do estágio supervisionado, por isso 7 (sete) professor@s do G2 mencionaram que as experiências na Prática de Ensino[4] foram primordiais para alcançarem as mínimas condições necessárias ao exercício docente no ambiente escolar; 4 (quatro) professor@s apontaram que a Prática de Ensino foi marcante e redimensionou a formação. E 3 (três) professor@s do G1 fizeram esta mesma avaliação. Porém, ficou mais forte a compreensão de que o currículo do curso pouco preparou para lidar com questões de gênero, sexualidade e homofobia na prática pedagógica.

Enquanto alguns sujeitos tomaram conhecimento sobre essas questões durante a própria formação, como foi o caso da professora Salete (em 19/09/07): *"[...] quando eu entrei na faculdade pra mim era normal a divisão de meninos e meninas, mas aí tu entra lá, vê, estuda e olha! opa realmente não é legal [...]".* Outr@s apontaram que as dificuldades de relacionamento entre alun@s nas instituições que trabalharam eram embasadas em critérios como raça-etnia, higiene corporal, religião, gênero e sexualidade. Conforme Louro (2001, p. 30), "a escola nega e ignora a sexualidade", porém estas discussões são emergentes, estão presentes no cotidiano; diariamente os sujeitos deparam-se com situações, necessitam realizar intervenções, freqüentemente correndo riscos, podem provocar constrangimentos, vergonha e inabilidade em lidar com as questões, em especial a homofobia, e outro efeito possível seria o silenciamento.

Parte dos sujeitos considerou que a oferta de uma disciplina sobre as temáticas da pesquisa deveria ser obrigatória, a exemplo da afirmação:

> *[...] eu acho que tem que ser obrigatória. [...]a gente tem uma visão totalmente diferente, não sabe o que a gente vai encontrar lá na escola, então que nem na*

[4] Disciplina equivalente ao Estágio Supervisionado, na matriz curricular em que se formaram os sujeitos da pesquisa.

> *época: "gênero, ah não! gênero não vou fazer, tem outras coisas mais importantes", se fosse obrigatória eu teria feito [...]*. (SALETE (em 19/09/07).

Na mesma linha de argumentação, o professor Dutra (em 13/07/07) informa: *"[...] eu acho que deveria ser obrigatória, [...] mas isso eu vejo hoje, tem isso também, eu vejo tantas outras disciplinas que para um curso de licenciatura não servem pra quase nada, sabe? [...]"*. Sua posição é ratificada pela professora Marina (em 07/08/07): *"[...] eu acho que deveria ser obrigatória, não como optativa [...] às vezes pra algumas pessoas uma disciplina na universidade pode estar abrindo um campo pra mudar a vida dela e através da atuação dela poder estar fazendo outras pessoas pensarem sabe [...]"*. Encontramos no relato do professor Cazuza (em 25/09/07) a seguinte avaliação: *"[...] optativa é complicado, tem que jogar direto no currículo, que ninguém vai falar: "ah vou optar por isso" [...] vai ter que passar, então não vai ter escolha [...]"*. Outra professora argumenta:

> *[...] deveria ser obrigatória e não optativa [...] eu acho que no curso nós deveríamos ter uma, essa disciplina de gênero e sexualidade [...] eu sei que ela é importante, que é necessária, que eu tenho que conhecer mais sobre o tema, porque quando tem as dificuldades eu não sei como lidar [...] Eu não sei porque, mas eu não tenho interesse em estudar esse tema em específico.[...] por escolha eu não participaria [...]*. (IARA, em 28/08/07).

Tais sujeitos defenderam a obrigatoriedade da oferta de uma disciplina que trate sobre gênero e sexualidade, talvez porque ela possibilitaria o instrumental para lidarem com essas questões na prática pedagógica, mas essa compreensão surgiu após a experiência em escolas. Entretanto, 9 (nove) sujeitos, apontaram que a abordagem de forma transversal seria interessante, conforme a professora Miriam (em 12/07/07):

> *[...] pensar meio que um eixo central, que isso englobasse várias disciplinas, que na disciplina, por exemplo, de futebol a gente não tratasse só a técnica do futebol, mas que englobasse essas questões junto das disciplinas, não sei se talvez seria uma disciplina [...] mas que dentro das disciplinas pudesse contemplar essas temáticas até porque pra estabelecer essa relação, porque talvez uma disciplina que fale é da diversidade e a outra fala do futebol, outra*

> *fala do handebol, parece que talvez no todo a gente não veja essa relação, mas se dentro das disciplinas estabelecesse essas temáticas também, porque obviamente elas vão fazer parte e enfim, a dança, o esporte, o conjunto todo da educação física estar permeado por essa questão da diversidade penso que seria ate mais interessante assim por estar sempre estabelecendo essas relações [...].*

E a professora Cássia (em 12/07/08) considerou que: *"[...] em todas as disciplinas a gente teria que lidar com as diferenças seja em treinamento, seja em fisiologia, seja onde for sabe, nas questões pedagógicas devia estar muito mais vinculado essas diferenças [...]".* Ainda assim, é possível conceber que a oferta da disciplina no núcleo obrigatório do curso de Educação Física demonstraria o reconhecimento, desde o Projeto Pedagógico do curso, em relação à importância dos temas que discutimos em nossa pesquisa, além daquilo que um dos sujeitos aponta:

> *[...] acho importante, só que não sei como, com que nome essa disciplina, com que objetivo, não sei se você consegue entender, de mais amplamente entrar na didática, acho que esse é o nosso problema, a gente vê separado e é uma coisa que esta tão presente, tem haver com as atividades que a gente passa: ah meninos pra um lado, meninas pra outro, ali a gente já ta fazendo [...] uma disciplina, mas que tu faça nessa disciplina, consiga trabalhar, enxergar e usar nas disciplinas subseqüentes de pratica pedagógica e até de discussão de teoria mesmo, Sociologia, é Fundamentos Humanísticos em Educação Física [...]* (EDSON, em 05/09/07).

A existência de uma disciplina obrigatória pode contribuir para que acadêmic@s percebam as questões de gênero, sexualidade e homofobia. As discussões suscitadas na(s) disciplina(s) e outros componentes curriculares podem construir novos modos de problematizar a realidade escolar e demais espaços educativos em que circulam professor@s de Educação Física.

Algumas considerações

A pesquisa possibilitou identificar alguns elementos importantes para suscitar discussões sobre as relações, sempre em aberto, entre a formação e as questões de gênero e sexualidade. Importante destacar que os dados empíricos indicam que, apesar da importância de uma

disciplina específica para esta temática, seria necessário que houvesse um eixo transversal capaz de articular e possibilitar seu desdobramento nos fundamentos, conteúdos e metodologias.

As questões de gênero e sexualidade, bem como a homofobia, são emergentes e povoam a realidade em todos os momentos da formação humana, não somente na Educação Básica. Em todo caso, os sujeitos são interpelados pelas pedagogias culturais, mas ainda predomina certa ignorância sobre o processo de construção das identidades, com o imperativo da constituição das diferenças como forma de delimitar os espaços, o que confere significativa importância à discussão que propomos.

Referências Bibliográficas:

BERNARDES, Taihnee Stein. *Levantamento histórico do impacto dos estudos de gênero na Educação Física*. Rio Claro-SP. 2006. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Unesp "Júlio de Mesquita Filho".

FIGUEIREDO, Zenólia C. Campos. Formação docente em educação física: experiências sociais e relação com o saber. In: *Movimento*. Porto Alegre, vol. 10, n. 1, p. 89-111, jan/abr. 2004.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. *O corpo educado:* pedagogias da sexualidade. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre. (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade*: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho*: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autentica, 2004.

LUZ JÚNIOR, Agripino Alves. *Educação física e gênero*: olhares em cena. São Luis: Imprensa Universitária, UFMA, Corsup, 2003.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre. (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade*: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003.

MEYER, Dagmar Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima R. Corpo, gênero e sexualidade nas práticas escolares: um início de reflexão. in: MEYER, Dagmar Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima R. (orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

MOREIRA, Antonio Flavio B. *Currículo:* questões atuais. Campinas: Papirus. 1997. p. 9-28.

MOREIRA, Antonio Flavio B. *Currículo, políticas e práticas.* Campinas: Papirus. 1999. p. 81-96.

SILVA, Tomaz Tadeu. (org.) *Identidade e diferença*: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 73-102.

SILVA, Ana Márcia. Políticas Educativas, Educación del Cuerpo y Formación Humana. In BEHARES, Luis Ernesto; CORSARO, Susana Colombo de. *Enseñanza del saber - saber de la enseñanza*. Montevideo: Ed. UDELAR, 2006.

VEIGA-NETO, Alfredo. De geometrias, currículo e diferenças. In: *Revista Educação & Sociedade*. Campinas: CEDES, ano XXIII, n. 79, p. 163-186, agosto. 2002.

FORMAÇÃO DOCENTE VISANDO O COMBATE AO SEXISMO E À HOMOFOBIA NO COTIDIANO ESCOLAR

SOUZA, Marcos Lopes de
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Campus de Jequié
FILHO, Natalino Perovano
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Campus de Jequié

Eixo Temático: Heteronormatividade, heterossexismo e homofobia no cotidiano escolar

Resumo: Este artigo objetivou analisar a experiência de um projeto de formação desenvolvido com professor@s da educação básica e licenciand@s da região de Jequié-BA tendo como centralidade o enfrentamento ao preconceito e discriminação de gênero e de diversidade sexual. O projeto foi desenvolvido com duas turmas, uma em 2009 e outra em 2010, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Participaram do projeto, no total, 53 pessoas entre educador@s e licenciand@s. Os encontros ocorriam quinzenalmente, abordando temáticas relacionadas às identidades de gênero e sexuais, ao sexismo e homofobia. Durante os encontros foram utilizadas estratégias metodológicas diversificadas com o intuito de favorecer a problematização e garantir a participação d@s envolvid@s. Além disso, foram elaboradas, pel@s participantes, propostas de intervenção (com atividades sobre os temas debatidos nos encontros) pontuais nas escolas em que atuavam. Nos dois anos de execução do projeto foram desenvolvidas 15 propostas. Para a análise das potencialidades e limitações deste projeto utilizou-se dos depoimentos d@s participantes ao longo das atividades; das produções escritas pel@s professor@s e graduand@s; das propostas de intervenção e de uma ficha de avaliação contendo sete questões, sendo cinco abertas e duas dependentes para verificar os impactos do projeto na visão d@s participantes. Constatou-se uma ressignificação d@s participantes na compreensão das múltiplas relações que interferem na construção de gênero e da presença do discurso heteronormativo na sociedade brasileira. Também se observou uma repercussão nas concepções e práticas d@s docentes e licenciand@s, pois ressaltaram uma maior segurança e fortalecimento em discutir o assunto; melhoraram a relação com seus/suas estudantes, em especial, aquel@s que se identificam como LGBTT, tendo condições de apoiá-l@s, além de perceberem a sua contribuição para a diminuição do sexismo e homofobia nas escolas por meio da sensibilização de suas/seus educand@s.

Palavras-chave: Gênero, comunidade LGBTT, formação docente

Abstract: This article aims to analyze the experience of a formation project developed with the basic education teachers and undergraduates from the region Jequié-BA taking as centrality the prejudice and discrimination of gender and sexual diversity. The project was developed with two classes, one in 2009 and another in 2010 at the State University of Southwest Bahia. The project was a total of 53 people between educators and trainees. The meetings occurred twice a month, addressing issues related to gender and sexual identity, sexism and homophobia. During the meetings were used diverse methodological strategies in order to encourage questioning and ensure the participation of those involved. Moreover, were prepared by the participants, intervention proposals (with activities on the topics discussed during the meetings) at which point the schools operated. In the two years of the project were developed 15 proposals. For the analysis of the potential and limitations of this project we used the testimonies of the participants about the activities; productions written by

professors and graduate students; of the proposed intervention and an evaluation form containing seven questions, five open and two dependents for ascertain the impacts of the project in view of the participants. There was a redefinition of the participants in understanding the multiple relationships that interfere with the construction of gender and the presence of heteronormative discourse in brazilian society. They also observed a rebound in conceptions and practices of teachers and student teachers, as emphasized for greater security and strengthening to discuss the matter; improved relationship with his/her students, especially those who identify themselves as LGBTT, and conditions of support them, notice their contribution to the reduction of sexism and homophobia in schools by raising awareness of his/her students

Key-words: Gender, LGBTT, teacher formation

1. Introdução

A cultura em que estamos imersos ainda apresenta valores e atitudes em relação ao gênero e à sexualidade entendendo-os numa perspectiva essencialista enquanto determinantes biológicos sendo, portanto, vistos como "verdades naturais", fixas e estáveis. Essas discussões são demarcadas por abordagens normativas, as quais nomeiam, classificam e diferenciam o normal do anormal. Louro (2007) nos convida a pensar as questões de gênero e de sexualidade como constructos sociais e históricos, sendo produzidos culturalmente e, portanto, carregadas por instabilidades, incertezas e multiplicidades. Nesses debates não há consensos, mas disputas de valores, de poder e de comportamentos legitimados.

Os estereótipos e preconceitos em relação às identidades de gênero e sexuais são evidenciados nos mais diferentes espaços sociais, incluindo a escola. Discussões questionando as concepções essencialistas e normativas de gênero e sexualidade ainda não têm adentrado no espaço escolar. Em linhas gerais, o ambiente escolar tem se silenciado, negando essas discussões ou ainda tentando "corrigir" as formas não hegemônicas de viver o gênero e a sexualidade (LOURO, 2003; MEYER; SOARES, 2004; OLIVEIRA; MORGADO, 2006).

A escola reforça a "naturalização" dos papéis do homem e da mulher na sociedade e as desigualdades de gênero. Louro (1997) relata alguns exemplos de estereótipos e estigmas de gênero reforçados nas escolas, entre os quais, a ideia de que as meninas têm aptidão para disciplinas que envolvem a área de humanas enquanto os meninos se saem melhor na área de exatas; aceitação de que os meninos são "naturalmente" mais agitados do que as meninas e a crença de que, nas aulas de educação física, os meninos devem jogar futebol e as meninas vôlei, ou mesmo de que os meninos são mais propensos às atividades físicas do que as meninas.

Sobre as discussões envolvendo a comunidade LGBTT, evidencia-se a escola como um espaço que invisibiliza as pessoas que se reconheçam como tais. Na pesquisa desenvolvida por Abramovay, Castro e Silva (2004) com 16422 educand@s (a maioria de 15 a 19 anos) em várias cidades brasileiras, observou-se que 25% não gostariam de ter um/uma colega homossexual. El@s também relataram sobre colegas que desistiram de estudar em virtude da exclusão vivida por ser homossexual, a qual se manifestava por meio de xingamentos, humilhações e até ameaças. O artigo de Arán, Zaidhaft e Murta (2008) trazem relatos da trajetória escolar de transexuais afirmando que estas sofriam agressões verbais e humilhações na escola, sendo chamadas, muitas vezes, de aberrações. Uma das transexuais entrevistadas nunca usava o banheiro da escola com receio de colegas.

Essa caracterização das discussões sobre identidades de gênero e sexuais evidenciam a dificuldade da escola em abordar essas temáticas, o que ocorre, dentre outras coisas, em virtude da formação de professor@s não contemplar discussões sobre gênero e sexualidade e quando faz reduz essas discussões aos aspectos biológicos ou normativos.

Com base nestas constatações, foi proposto um projeto de formação docente para estudantes dos cursos de licenciatura e educador@s de ensino básico da região de Jequié-BA com o intuito de sensibilizar e motivar esses(as) profissionais a repensarem em suas concepções equivocadas sobre as identidades de gênero e sexuais e contribuir para que desenvolvam práticas educativas baseadas na convivência, no respeito e no reconhecimento das diversidades de gênero e sexuais. Assim sendo, esta investigação objetivou analisar e discutir os resultados advindos do projeto acima referido.

2. Caminho metodológico

Como já relatado nos objetivos, este trabalho apresentará os resultados advindos do projeto de extensão intitulado "Formação continuada de educadoras e educadores nas temáticas relativas às identidades de gênero e sexuais", desenvolvido com duas turmas (anos de 2009 e 2010) na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Campus de Jequié.

O projeto foi divulgado nos sites da UESB; do sindicato dos professores (APLB) de Jequié e da Diretoria Regional de Ensino (DIREC 13). Também houve divulgação do curso nas escolas municipais e estaduais por meio da Secretaria Municipal de Educação e da DIREC 13. Nesses dois anos de execução, os parceiros do projeto foram: Núcleo de Direitos Humanos da Secretaria de Justiça, Cidadania e Direitos Humanos do Estado da Bahia; Delegacia Especial de Atendimento às Mulheres; Centro de Referência em Saúde Sexual de Jequié e 13ª DIRES.

O público do projeto eram, especialmente, professor@s da educação básica e estudantes dos diferentes cursos de licenciatura da UESB e de outras instituições de ensino superior da região de Jequié-BA. Os encontros eram realizados, quinzenalmente, nos finais de semana (sábado).

O projeto foi executado em três etapas: 1) discussão das temáticas relacionadas às identidades de gênero e sexuais; 2) elaboração e execução das propostas de intervenção desenvolvidas nas escolas e 3) discussão e avaliação das ações educativas desenvolvidas nas escolas.

Na *primeira etapa*, as temáticas discutidas foram: conceito de gênero; identidades de gênero (feminilidade e masculinidade); identidades sexuais (gays, lésbicas e bissexuais); religião e homossexualidade; expressões de gênero (travestilidade e transexualidade); preconceito e violência de gênero e sexual no Brasil; violência contra a comunidade LGBT; direitos humanos com ênfase para os grupos minoritários e sexismo e homofobia nas escolas.

Para o desenvolvimento destas discussões foram realizadas diversas estratégias metodológicas, quais sejam: a) exibição de filmes; b) exibição e debates de documentários; c) leitura de artigos e de textos científicos; d) palestras e exposições de convidad@s; e) leitura de boletins e materiais alternativos dos movimentos de mulheres e LGBTT; f) apresentação das experiências de vida de algumas pessoas da comunidade LGBTT de Jequié; g) realização de dinâmicas e h) leitura e interpretação de músicas. Esta primeira etapa teve uma duração média de seis meses.

Na *segunda* etapa orientaram-se @s participantes na elaboração de projetos de intervenção nas escolas em que atuavam. As propostas deveriam conter atividades envolvendo temáticas ligadas às identidades de gênero e sexuais. Nos dois anos de execução do projeto foram desenvolvidos 15 projetos. Este momento do projeto durou dois meses. Na *terceira* etapa foi feita uma avaliação das intervenções desenvolvidas com todas as pessoas participantes. Esta etapa do projeto foi realizada em um encontro de 8 horas com @s educador@s.

Como este trabalho se trata da análise de uma experiência, os dados foram coletado baseando-se em Bogdan e Biklen (1994) e Gil (1999), por meio de quatro fontes: a) as anotações do coordenador do projeto durante os encontros com base nos depoimentos e atitudes d@s participantes; b) as produções escritas advindas das atividades realizadas pel@s graduand@s e docentes; c) as propostas de intervenção elaboradas e executadas pelos grupos e d) ficha de avaliação contendo sete questões, sendo cinco abertas e duas dependentes. Os materiais coletados foram analisados e interpretados com base na literatura científica da área.

3. Apresentação e discussão dos resultados

Nos dois anos em que foi promovido, o projeto de extensão apresentou um grande número de inscrições, todavia, no desenrolar das atividades, ocorreu muita desistência. No ano de 2009 houve 56 inscrições e 26 concluíram o projeto, já em 2010, 93 pessoas se inscreveram e 27 finalizaram. As principais hipóteses para a evasão foram: receio ou dificuldade em lidar com o tema do projeto; incompatibilidade de horário, pois algumas pessoas ensinavam ou realizavam outras atividades de formação continuada; acúmulo de atividades nas escolas dificultando a participação d@s professor@s em alguns encontros e o próprio desinteresse pelo projeto.

Nas duas ofertas do projeto (2009 e 2010), ao total, 53 professor@s e licenciand@s participaram efetivamente das atividades. Desse número, a maioria era mulher, apenas dois homens. Havia professor@s tanto de escolas públicas quanto particulares; de escolas centrais e periféricas; da educação infantil até ensino médio e ministrantes de várias disciplinas, em especial, Educação para Sexualidade, Ciências e Biologia, Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia.

Desde o início do desenvolvimento do projeto, @s professor@s alegavam a relevância do curso, pois ainda não havia tido em Jequié nenhuma iniciativa contemplando a formação de professor@s nas questões de gênero e sexualidade, além do que el@s tinham dificuldades em abordar temas polêmicos como homossexualidade e transexualidade.

Todas as pessoas que preencheram a ficha de avaliação consideraram o projeto como ótimo ou bom. Os principais argumentos utilizados para avaliar o projeto desta maneira foram: articulação entre os conhecimentos teóricos e práticos; esclarecimento de dúvidas sobre a temática; apresentação de material de qualidade; diversificação das estratégias didáticas; presença de debates livres e críticos; ampliação dos conhecimentos sobre as identidades de gênero e sexuais; presença de palestrantes com competência e dinamismo e contribuição para repensar em alguns estereótipos e preconceitos, sobretudo em relação à comunidade LGBTT. Dentre os depoimentos apresentados destacam-se:

> "Antes do projeto eu tinha muita resistência para falar sobre identidade sexual e de gênero, não por preconceito talvez por falta de conhecimento. Hoje, depois dos conhecimentos e das vivencias experimentadas, sou capaz de falar abertamente do tema, expondo a minha opinião e respeitando a opinião do outro" (Professora 13).

> "Realmente alcança e porque não dizer superar as perspectivas referente aos medos, aos tabus, aos preconceitos, as informações, as mudanças de pensamentos e ideologias de cada cursista referentes a essas temáticas abordadas no curso" (Professora 35).

Durante os encontros @s licenciand@s e professor@s expuseram suas dificuldades, limitações e resistências em compreender a homossexualidade e a transexualidade ou mesmo de aceitarem as pessoas que rompem com os padrões de gênero em nossa sociedade. Esse receio em discutir e falar sobre as identidades sexuais também foi identificado no trabalho desenvolvido por Biscoli e colaboradores (2005).

As pessoas participantes mencionaram que o projeto repercutiu em suas práticas educativas, pois reconhecem o seu papel como multiplicador@s. El@s ressaltaram que apresentam maior motivação e segurança em discutir o assunto; melhoraram a relação com seus/suas estudantes, em especial, aquel@s que se identificam como LGBTT, tendo condições de apoiá-l@s, além de perceberem a sua contribuição no desenvolvimento de ações e projetos para a diminuição do sexismo e homofobia nas escolas. Isso pode ser visto com as falas de algumas professoras:

> "Porque os aplicadores da proposta não impuseram um novo pensar e olhar. A dinâmica do curso construiu essa mudança em nós e nos direcionou a como levá-la a outros espaços" (Professora 9).

> "Ainda não estou atuando na sala de aula, mas o curso irá contribuir muito não apenas para a minha futura atuação na sala de aula, mas na minha condição do ser humano que entende e aceita as diversidades" (Professora 45).

> "Posso falar com mais segurança a qualquer pessoa do grupo, colocar com mais segurança na minha escola, principalmente para minhas colegas" (Professora 29).

Nos dois anos de execução do projeto foram elaboradas e executadas 15 propostas de ações educativas desenvolvidas coletivamente em escolas que as professoras atuavam, algumas se localizavam em Jequié (incluindo o distrito de Florestal) e outras nas cidades de Ipiaú, Itajuru e Lagedo do Tabocal. O público participante foi, prioritariamente, de estudantes do ensino fundamental e médio, entretanto, duas das ações desenvolvidas foram feitas com professor@s, pais/mães e funcionári@s.

As propostas foram orientadas para apresentarem três atividades envolvendo temáticas ligadas às identidades de gênero e sexuais. Nas ações educativas foram desenvolvidas dinâmicas, leituras de artigos, exibição de filmes e documentários além das discussões. De

acordo com os depoimentos das professoras não houve muitas dificuldades para a execução das ações. Seis grupos relataram preocupação, ansiedade e receio de como @s estudantes agiriam diante das atividades, no entanto, se surpreenderam com a receptividade d@s discentes. Muit@s del@s ficaram encantad@s com os filmes e documentários e duas turmas sugeriram a continuidade das ações, mesmo com o término desta intervenção.

Algumas/alguns d@s educand@s tiveram dificuldades em debater sobre a homossexualidade alegando que é "descaração", "frescura" e "vagabundagem", inclusive um ou outro mencionou que se pudesse agrediria um gay ou uma lésbica para que deixassem essa condição. Outr@s estudantes argumentaram que o núcleo familiar apresenta muito preconceito e discriminação em relação à comunidade LGBTT, inclusive os familiares não aceitam que el@s tenham amizade com colegas homossexuais.

Em relação às sugestões para os próximos projetos, @s educador@s indicaram a continuidade do curso dando mais subsídios @s educador@s; criação de um grupo de estudo na UESB em relação às temáticas; ampliação das intervenções nas escolas envolvendo familiares d@s estudantes; importância de divulgação do curso diretamente nas escolas e não apenas via secretaria municipal e estadual de educação; a necessidade de ampliar o curso para a comunidade em geral e não somente educador@s e licenciand@s e criação de um curso de pós-graduação na área.

4. Considerações finais

Enfim, percebeu-se uma mudança, por parte d@s participantes, na compreensão das múltiplas relações que interferem na construção de gênero e da presença do discurso heteronormativo na sociedade brasileira. Notaram-se avanços na ressignificação dessas temáticas, inclusive vári@s professor@s destacaram a sua contribuição, no ambiente escolar, no apoio @s estudantes lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros, além de atuarem para diminuição da misoginia e da homofobia na escola. É interessante destacar como @s professor@s se sentiram mais encorajad@s e motivad@s em desenvolver projetos desta natureza nas escolas em que lecionam, lidando melhor com a insegurança presentes no início. Os projetos desenvolvidos na escola possibilitaram às participantes identificarem as necessidades dessas discussões no espaço educativo e a abertura d@s adolescentes e jovens em debater sobre as temáticas, embora percebessem as dificuldades inerentes a essas discussões. Todavia, o discurso religioso, sobretudo das igrejas evangélicas, tem inviabilizado o reconhecimento e a aceitação da diversidade de gênero e sexual e tem contribuído para a rejeição às identidades de gênero e sexuais não hegemônicas.

5. Referências:

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G.; SILVA, L. B. **Juventudes e Sexualidade**. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.

ARÁN, M.; ZAIDHAFT, S.; MURTA, D. Transexualidade: corpo, subjetividade e saúde coletiva. **Psicologia & Sociedade**, v. 20, n. 1, p. 70-79, 2008.

BISCOLI, C.; FAVARÃO, N. R. L.; FEITEN, R. H.; SOUZA, A. C. P.; PERPÉTUO, C. L. Sexualidade em sala de aula: um estudo da produção de sentidos. **Arq. Ciênc. Saúde Unipar, Umuarama,** v. 9, n.1, jan./abr. p.47-55, 2005.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto, 1994.
GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

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

LOURO, G. L. Corpos que escapam. Labrys – **Estudos feministas**, n. 4, ago./dez., 2003.

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

MEYER, D. E.; SOARES, R. F. R. Corpo, gênero e sexualidade nas práticas escolares: um início de reflexão. In: MEYER, D. E.; SOARES, R. F. R. (org.). **Corpo, gênero e sexualidade.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

OLIVEIRA, M. R. A.; MORGADO, M. A. Jovens, sexualidade e educação: homossexualidade no espaço escolar. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29., **Anais...** Caxambu: ANPED, 2006. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT23-2357--Res.pdf. Acesso em: 23 out. 2008.

GAROTOS. COM – QUANDO AS VISÕES DE HETERONORMATIVIDADE E MASCULINIDADE HEGEMÔNICAS SÃO COLOCADAS EM QUESTÃO: UM OLHAR SOBRE O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS MASCULINIDADES ENTRE GAROTOS DO 5º ANO

JUNIOR, Paulo Melgaço da Silva[1](UFRJ)
CANEN, Ana [2](UFRJ)

Eixo temático: Heteronormatividade, homofobia no cotidiano escolar

Resumo: O presente artigo aborda alguns modos pelos quais os alunos do 5º ano de uma escola da periferia de Duque de Caxias/RJ constroem suas masculinidades e como estas são vivenciadas no ambiente escolar. De acordo com Connell (1995), Badinter (1993) e Moita Lopes (2002) as masculinidades são construídas com base em projetos de masculinidade hegemônica[3]. Assim, apropriando-nos dos Estudos de Gênero, Estudos Culturais e da teoria *Queer*, discutimos e buscamos problematizar as maneiras como estes jovens constroem e revelam, no cotidiano escolar, suas masculinidades. Para tal, realizamos uma pesquisa ação (FRANCO, 2005) em conjunto com o professor regente, no horário das aulas de leitura. Foram trabalhados 6 encontros, onde propusemos trabalhar temas que propiciassem a discussão e desestabilização de conceitos relativos à heteronormatividade e à masculinidade hegemônica. Certos de que não era a proposta acabarmos com os preconceitos como um todo, colocamos em xeque visões essencializadas e congelamentos identários; trouxemos o "diferente" para a sala de aula; e propusemos o diálogo entre as diferenças. Tal processo evidenciou que, ainda que nem todos tenham chegado ao nível de reconhecimento e valorização da diversidade, nossos estudantes aprenderam a respeitar o outro, a pensar neste como ser humano. Assim, o trabalho poderá ser repetido sistematicamente em ocasiões diferentes e desejamos que o mesmo possa contribuir para o fim da homofobia e do machismo

Palavras chaves: Masculinidades, Heteronormatividade, Escola.

Abstract -The present paper focuses on how pupils of the fifth grade of a county school in Duque de Caxias/RJ have built their masculinity and in what ways they live it in the school environment. According to Connell (1995), Badinter (1993) and Moita Lopes (2002), masculinities are constructed based on projects of the hegemonic masculinity. Therefore, based on gender and cultural studies, as well as on the queer theory, we discuss and problematise the ways in which those youth construct and reveal their masculinities at school. We developed an action research (FRANCO, 2005) together with the teacher in charge of the class, at the reading classes, in six opportunities in which we worked out themes that yielded discussions and the challenging of concepts relative to heteronormativity and hegemonic masculinity. The proposal did not intend to completely eradicate prejudices in one action alone, but we did bring into the limelight essencialised visions and identity constructions, challenging them, as well as we brought the "different" into the classrooms and we advanced

[1] Doutorando em educação - Programa de Pós-Graduação da UFRJ.

[2] Professora e pesquisadora do PPGE//FE/UFRJ, pesquisadora do PROEDES/UFRJ, Rio de Janeiro, RJ e pesquisadora do CNPq

[3] Devemos ressaltar que pensar em masculinidade hegemônica é pensar em uma versão de algo que foi criado, construído, imaginado, considerado como padrão e disseminado a partir do discurso e que, a cada momento, busca ser consolidado nas performances de masculinidades.

in the dialogue with the differences. Such a process showed that even though not all of the pupils reached the level of recognition and valuing of diversity, they did change some of their views and learned to respect the other as a human being. Therefore, it is our expectation that the study can be replicated elsewhere, in different occaions and that it can contribute to the end of homophoby and the "macho" perspective.

Introdução

Este estudo aborda alguns modos pelos quais alunos do 5º ano de uma escola da periferia de Duque de Caxias/RJ constroem suas masculinidades e como estas são vivenciadas no ambiente escolar. De acordo com Connell (1995), Badinter (1993) e Moita Lopes (2002) as masculinidades são construídas com base em projetos de masculinidade hegemônica[4]. Assim, apropriando-nos dos Estudos de Gênero, Estudos Culturais e da teoria *Queer*, discutimos e buscamos problematizar as maneiras como estes jovens constroem e revelam, no cotidiano escolar, suas masculinidades.

Defendemos a relevância deste estudo porque, em nossa sociedade, o domínio discursivo da heteronormatividade[5] e da masculinidade hegemônica ainda é muito forte e sufoca ou desconsidera diversas outras formas de masculinidades. Acreditamos que a escola pode oferecer uma grande contribuição, problematizando a visão essencializada de masculinidade e, com isso, colaborando para fazer com que os/as estudantes reconheçam quão injustos são os sentimentos e atitude de machismo e homofobia, além de possibilitar que os jovens que não se enquadram nestes padrões possam construir suas próprias masculinidades e sexualidades singulares.

Neste sentido, esta pesquisa foi realizada em 2011 com o objetivo problematizar e de tentar promover mudanças nas maneiras de conceber as possibilidades de se construir como masculinos, trazendo à tona a necessidade de reconhecimento do "outro" como sujeito. Para o desenvolvimento de tal proposta, optamos pela pesquisa-ação que permite "caminhar junto quando se pretende a transformação da prática" (FRANCO, p.495, 2005). A autora nos diz que a pesquisa-ação deve partir de uma situação social concreta a modificar e mais do que isso deve se inspirar nos elementos novos que surgem durante o processo e sob a influência da pesquisa.

[4] Ressaltamos que pensar em masculinidade hegemônica é pensar em uma versão de algo que foi criado, construído, imaginado, considerado como padrão e disseminado a partir do discurso e que, a cada momento, busca ser consolidado nas performances de masculinidades.

[5] Discurso baseado no domínio e privilegio heterossexual. Louro (2010) nos mostra que o processo de heteronormatividade busca nos tornar compulsoriamente heterossexuais. Isto, a partir de normas e regras anônimas e onipresentes ela fundamenta os processos de regulação e controle. Marca até os sujeitos que não se relacionam com o sexo oposto, basta pensar na regulação ativo/passivo entre as relações homoeroticas.

O artigo está estruturado da seguinte maneira: no primeiro momento as marcas e matizes etimológicos de investigação. Logo após propomos uma breve reflexão sobre Escola, Periferia Urbana, Sexualidades e Masculinidades. Ao final, destacamos o contexto em que se desenvolveu o trabalho que serviu como instrumento para esta pesquisa e, por fim, apresentamos as considerações.

Marcas e matizes etimológicos de investigação

Muitos autores tem se debruçado a abordar a natureza reflexiva da contemporaneidade. São apresentadas novas maneiras de viver e relacionar socialmente. Com isso, antigos valores sociais perdem seus status. Surge agora um sujeito fragmentado, múltiplo, contraditório em constante mutação. É pós-modernidade caracterizada pela reflexão e o repensar sobre quem somos e em quem poderemos nos tornar. Neste sentido, presenciamos uma explosão de identidades políticas centradas na ascensão do feminismo, nas identidades gays, lésbicas e negras, na migração de antigas colônias dos países pobres para os países ricos, tudo isso causando grande impacto nas mais tradicionais noções de masculinidades.

Nesta perspectiva, o modelo de masculinidade construído e legitimado: homem/heterossexual/ branco que na sociedade patriarcal sempre foi (e é) utilizado para definir o outro e que o senso comum considera como o natural, como dado, passa a ser questionado e desestabilizado. Essa desestabilização traz à tona diversos modelos de construção de uma masculinidade hegemônica, mostrando que as masculinidades são construídas e reconstruídas através de trabalhos pedagógicos (LOURO, 2001).

Existe uma complexidade de regras e maneiras para se construir e se fazer pertencer ao modelo de masculinidade hegemônica enraizado na sociedade. Então, para ser homem é preciso tornar-se homem (BADINTER, 1993), o que sugere que o caminho para concretizar as regras da masculinidade precisa ser construído e conquistado. Segundo Badinter (1993) para ser homem é necessário vencer três nãos: não ser mulher, não ser gay e não ser criança.

Escolas, Periferias Urbanas, Sexualidades e Masculinidades

Determinados conceitos e discursos disseminados nos grandes centros urbanos são reinventados nas periferias urbanas. As relações de vizinhança e as redes sociais de apoio mútuo são características que marcam e que buscam driblar a precariedade de trocas humanas nas periferias urbanas, um exemplo podendo ser dado no que se refere a ações cotidianas de empréstimo de alimentos (caneca de açúcar ou sal) ou reuniões de amigos para bater uma laje. Com isso, as necessidades básicas fazem com que sejam redesenhadas novas formas de perceber o mundo social. No que diz respeito às identidades sexuais, sexualidades e

masculinidades, ao mesmo tempo em que é possível perceber o poder do discurso hegemônico, segundo o qual a dominação masculina se diz nas práticas e discursos que enunciam o ser, evidenciam-se, também, novos arranjos sociais em lares liderados por mulheres ou nas múltiplas maneiras de se vivenciarem as masculinidades. É muito comum ver famílias administradas por mulheres, que passam a assumir as expectativas significadas ao homem.

Essas diversas relações sociais são refletidas na escola. Conforme Moita Lopes (2002) "as escolas, por exemplo, determinam em grande parte não somente o que as pessoas fazem como também quem são, serão e podem ser" (p.91), tendo também a função de "legitimar ou recusar essas identidades, entre outros significados previamente construídos" (MOITA LOPES, 2002, p.204). Nesta perspectiva, a escola se torna um local privilegiado para que meninos e meninas aprendam as possibilidades de serem masculinos e femininos.

No espaço escolar, heterossexualidade e masculinidade se enlaçam e transformam em um vinculo natural, dado e legitimado. Com isso, negam-se tanto outras possibilidades quanto a diversidade sexual. Conforme Butler (2003), o caminho para assegurar as condições normativas da heterossexualidade é através do policiamento de gênero. O trabalho de produção de identidades se torna sistemático, acentuado pela preocupação de introduzir o menino ao mundo masculino hegemônico (CONNELL, 1995), como o dos esportes, do reconhecimento da agressividade física, ao mesmo tempo em que valoriza sua facilidade para o domínio da racionalidade, enquanto que com a menina buscaria, nesta visão, ter enfatizadas a delicadeza e a emoção.

As noções de masculinidade hegemônica em questão: metodologia, desafios, contextos e realizações

A escola Experimental, onde os dados do presente estudo foram gerados, está localizada em um bairro da periferia de Duque de Caxias[6], que oferece desde a educação infantil ao segundo segmento do ensino fundamental. A escola possui cerca de 700 alunos e alunas, provenientes de classe trabalhadora e de baixa renda. A turma na qual a pesquisa foi desenvolvida estuda no segundo turno, que funciona das 11:00 às 15:00 horas. Era composta por 33 alunos sendo 21 meninos e 12 meninas em uma faixa etária que variava de 10 aos 13 anos, sendo os rapazes os mais velhos. O professor descreveu as características da turma e as possibilidades de trabalho:

> Apesar de ser uma turma que tem alguns alunos com faixa etária um pouco avançada para um 5º ano, a mesma, em vários momentos, apresenta um

[6] Cidade da Baixada Fluminense (Grande Rio)

> comportamento ainda muito imaturo. Mesmo assim, possuem um senso questionador muito grande, e sempre que possível, estão em busca de solucionar suas dúvidas. São crianças comunicativas (até demais). Gosto muito de trabalhar com essa faixa etária.

A pesquisa foi realizada em 6 encontros com duração de 60 minutos, às sextas, de 11:00 às 12.00 horas, no horário das aulas de leitura. Os temas eram introduzidos a partir de textos e músicas em geral, que permitissem provocar discussões a fim de desestabilizar visões essencializadas. Destacamos que os encontros foram gravados e transcritos pelo pesquisador. Já nos contatos iniciais, um olhar atento naquele ambiente escolar, em que distintas masculinidades se entrelaçam e se atravessam, nos permitiu verificar que o discurso predominante entre os rapazes é o da masculinidade hegemônica. Percebemos jovens rapazes com idades que variam entre 10 a 14 anos desenvolvendo performances[7] de masculinidades hegemônicas, destacando sempre a presença do falo. Assim, observamos a maneira de sentar destes rapazes sempre de pernas abertas e, principalmente, percebemos a freqüência com que pegavam no órgão genital, com destaque para os momentos em que falavam sobre os papeis masculinos e procuravam se encaixar nestas expectativas. Outro momento relevante, antes de iniciarmos os encontros, eram as brincadeiras entre os garotos, que se apresentavam, em sua maioria, em uma linha tênue entre a violência e a exibição de força, fato que ilustra a afirmativa de Connell (1995) na qual o gosto pelos esportes e a representação da força são características inerentes aos homens.

Quanto aos encontros, logo no primeiro trabalhamos as expectativas de papel social para homens e mulheres na sociedade. Assim, conduzimos o dialogo nesse sentido e, depois, solicitamos, por escrito, que os/as estudantes se posicionassem e destacassem 5 brincadeiras de meninos, de meninas e comuns aos dois. Das 24 respostas possíveis, para cada item, jogar bola, brincar de carrinho e soltar pipa foram citados, não necessariamente nesta ordem, por 23 estudantes, como brincadeiras de meninos. O mesmo aconteceu com o brincar de casinha e de boneca, que foram citadas como atividades das meninas por 20 estudantes. Brincadeiras como queimado, bicicleta, videogame e computador foram atividades comuns aos dois. No que se diz respeito à função do homem e da mulher, houve uma grande variação de respostas. Assim,

[7] O conceito de performance é muito amplo, está relacionado a eventos, a ensaios, assim como, também ao ato de dizer algo com convicção. Na performance o sujeito passa a acreditar no que está dizendo ou fazendo para convencer a audiência. As identidades sociais, identidades de gênero, sexualidades e masculinidades são produzidas através da performance, onde a repetição de gestos, de falas, reforça a idéia de que existe uma essência, uma forma pré-estabelecida de ser. Ao contrário, não existe uma essência, é a linguagem que constitui as subjetividades.

destacamos as maiores repetições, arriscando afirmar que as profissões masculinas foram classificadas em um universo mais distante do cotidiano doméstico, tais como: médico enfermeiro, advogado, jogador, marinheiro. Essas respostas podem ser justificadas pela organização social da comunidade que freqüentava a escola, onde a figura feminina ainda é muito mais presente no lar. Neste sentido, o papel da mulher reflete um cotidiano mais próximo como: cuidar da casa (passar, lavar, arrumar), enfermeira, manicure, pedicure. Em ambos os casos, podemos ver expressões do universo daqueles alunos, como "colocar comida em casa", "lavar roupa", "sustentar a família". No encontro seguinte trabalhamos com uma tirinha do Calvin. Calvin brincava com Haroldo quando a menina pede para brincar, ele responde que guerra é para macho. A partir deste dialogo os/as estudantes deveriam criar um final para a estória. Dentre algumas respostas, podemos citar: "- pode brincar com uma condição. – qual? - primeiro jogo água em você até cansar, depois você brinca. – tá bom! – Obrigado Calvin." (aluno R, 12 anos). "-Você não vai brincar! – por quê? – esta brincadeira é para homem. – Você é chato e feio. – Então não fala mais comigo!" (aluno G.11 anos)." "Posso brincar? Deixa!!! – Não! – Por que não, Calvin? –Tá bom, pode brincar" (aluna B. 10 anos). As respostas acima mais uma vez reforçam a separação entre espaços de meninos e o policiamento dos papeis de gênero (BUTLER, 2003).

No outro encontro, buscamos retomar a discussão passada e problematizar as estórias criadas. Durante a conversa os estudantes deixaram claro que entenderam o nosso discurso: "- Professor não existe diferença de brincadeira, todo mundo pode brincar de tudo". Então, questionamos porque na estória ele não havia deixado a menina brincar; "porque as meninas são mais moles e nestas brincadeiras elas atrapalham, mas podem brincar" (respondeu o aluno). Buscamos questionar as meninas, sobre este ponto de vista. Elas colocaram "não somos moles não! Só achamos as brincadeiras brutas". A necessidade de executar brincadeiras brutas e o medo de brincar com meninas pode ser comparado ao pensamento de Banditer (1993) no que se diz respeito aos três "nãos" necessários para se constituir um homem. O professor Afonso preparou a atividade do outro encontro. A turma havia assistido durante a semana ao filme "Se eu fosse você", então ele propôs que os estudantes trocassem de papel, os meninos se imaginariam meninas e as meninas ao contrário: "Seria uma menina muito simpática, estudiosa, brincalhona e cuidaria muito da minha aparência" (aluno G. 12 anos). "Eu me imaginaria ficar brincando de boneca e arrumar a casa, eu não gostaria de ser mulher, porque dá muito trabalho" (aluno JP 11 anos). "Eu imaginaria assim, vou pegar quantas mulher eu quiser.. conversaria com os amigos sobre as meninas, eu não queria ser menino é muito nojento, menino é bagunceiro". (aluna E. 10 anos). Mais uma vez, podemos

recorrer a Butler (2003) para percebermos como acontece o policiamento de gênero, ou seja, mesmo trocando, na ficção, de sexo, alunos e alunas continuavam a defender as expectativas do masculino e feminino. Para provocar a discussão o pesquisador Paulo traçou seu perfil de menina: "iria jogar bola, conversar sobre Cristiano Ronaldo e Caio Castro e queria namorar muito como os meninos podem" imediatamente uma aluna disse: "-você não tá sendo menina! Tudo isso são os meninos que fazem" "–por que?", perguntamos "-Se uma menina fica com muitos meninos, ela fica falada". Neste encontro, buscamos problematizar as expectativas de papeis de gênero, trazendo à tona o tema diferenças e relações de poder.

O livro "por que meninos têm pés grandes e meninas têm pés pequenos?", de Sandra Branco, foi o tema do 5º encontro. Lemos a estória que destaca os rótulos e busca valorizar as diferenças e buscamos relacionar a mesma com as respostas do encontro anterior. Os/as alunos/as mostraram um discurso politicamente correto de respeito ao outro. No entanto, até naquele momento uma questão nos incomodava. Não conseguimos fazer com que os/as alunos/as falassem em homossexualidade (nem de maneira afirmativa, nem pejorativa). Apenas no segundo encontro houve uma breve cena em que um aluno R. (13 anos) chamou o colega M (12 anos) de "boiola", porque este não quis emprestar um caderno. A cena foi muito rápida, e silenciou. Aproveitamos este dia para tentar retomar a discussão: neste dia introduzimos o tema machismo, sexismo, homofobia e misognia.

Expusemos abertamente para turma que não haviamos percebido nenhum comentário sobre homossexualidade ou brincadeiras que os meninos fazem uns com os outros. Perguntamos se isso não acontecia. Em um primeiro momento houve um silêncio. Depois, o aluno D (13anos) disse "na sala não tem não... é mais lá fora. É um chamando o outro de "boiola", colocando apelido, aqui é muito difícil falar". Uma aluna completou "até as meninas chamam as outras de lésbicas". O aluno D (o mais falante da turma) destacou que "na praça do galo tem um "viado", eu não gosto dele não, ele fica querendo sair com os meninos todos, se veste de mulher, quer namorar com a gente". O colega completou "eu não gosto não, Deus criou homem para mulher". "Viado é nojento, professor". Aos poucos foi crescendo a vontade de falar dos alunos, cada um queria expressar sua opinião sobre homossexualidade. Os meninos buscavam enfatizar esse pavor à homossexualidade, principalmente destacando dois homossexuais bastante conhecidos por todos que freqüentavam a praça daquela comunidade.

Em meio às discussões, uma aluna lembrou um fato: "gente, o C do quarto é meu vizinho e é filho de duas mães. Todo mundo sabe disso. A T. namora com a mãe desde que ele era pequeno e ele chama as duas de mães e ninguém fala nada". Era um caso bastante conhecido na comunidade esta possui outros dois filhos na escola e mora com outra sua

parceira desde que o ultimo companheiro foi embora. Aproveitamos este momento para retomar o livro, o conceito de diferença e discutir as possibilidades de amar e de vivenciar as sexualidades. Trouxemos a toma o preconceito, o significado de homofobia e de misoginia. Destacamos os direitos humanos e o respeito ao outro. Encerramos com a pergunta: - será que podemos cobrar que todos os homens sejam iguais, tenham os mesmos gostos, vistam da mesma maneira? Será que temos direito de criticar, bater, machucar, odiar, matar um ser humano só porque ele é diferente daquilo que esperamos?

No último encontro preparamos a apresentação de um Power Point que iniciou com a música do Renato Russo "meninos e meninas" que mostrava diversas situações como um cartaz escrito: por um mundo melhor sem machismo e homofobia, dois homens e duas mulheres se beijando. Seguimos o vídeo, com fotos de mulheres dirigindo ônibus, jogando bola, trabalhando em obras e homens dançando *ballet*, cozinhando, cuidando de crianças, vestindo rosa. Destacamos fotos de diversos modelos de família. Apresentamos fotos da parada *gay*, cenas de agressão aos homossexuais, cartazes de campanha contra homofobia, imagens que ressaltavam os direitos humanos, direitos de serem felizes. As palavras do professor Afonso, ao encerrarmos o projeto, ajudam a repensar a importância da realização de trabalhos sistemáticos como este:

> Acredito que algumas experiências que pude dividir e escutar deles foi de grande valia não só para eles como também para mim. Dar aos alunos essa consciência de respeito ao próximo independente de qualquer coisa, seja ela a opção sexual, por exemplo, só os fazem crescer como seres humanos, e acima de tudo, como cidadãos.

Para não concluir, algumas reflexões:

A proposta que estava implícita ao longo deste projeto foi a investigação e a problematização dos construtos de masculinidade hegemônica nos garotos da turma de 5º ano. No curto espaço de tempo, apresentamos propostas e desenvolvemos um trabalho com o objetivo de tentar desconstruir visões essencializadas de masculinidades. Acreditamos, com base nas avaliações e discursos que os estudantes apresentaram, que avançamos nas discussões, que incomodamos, fizemos pensar. Se, de certa maneira, não é possível afirmar que os/as alunos/as passaram a aceitar novas formas de masculinidades e de homossexualidades, por outro, pode-se dizer que o assunto entrou em pauta e os estudantes puderam falar sobre o mesmo em sala de aula. Com isso, rompendo com o silenciamento, puderam expor seus conceitos e repensá-los, passando a entender que as suas eram apenas uma possibilidade de vivenciar a sexualidade, da mesma forma que todas as outras possíveis formas de masculinidades, por "estranhas" que pudessem parecer, mas que deveriam ser igualmente respeitadas ou, arriscamos a afirmar, pelo pouco tempo, pelo menos "toleradas".

Certos de que não era proposta acabar com o preconceito de todos os estudantes em uma única ação, acreditamos, no entanto, que plantamos uma semente, utilizamos um espaço de leitura e discutimos a questão das masculinidades a partir de diversos textos: imagens, vídeos, estórias em quadrinhos, músicas, questões da vida social cotidianas e assim por diante. Colocamos em xeque visões essencializadas e congelamentos identários, trouxemos o diferente para a sala de aula e propusemos o diálogo entre as diferenças. Assim, introduzimos um trabalho que deverá ser repetido sistematicamente em ocasiões diferentes e que certamente contribuirá para o fim da homofobia e do machismo. Enfim, estes encontros nos mostraram que é possível desenvolver um trabalho que possa integrar currículo escolar e temas que emergem das práticas sociais cotidianas.

Referências:

BADINTER, Elisabeth. *XY.Sobre a Identidade Masculina*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

BUTLER, Judith. *Problemas de Gênero*. Feminismo e subersão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2003.

CONNELL, Robert W. Políticas de masculinidade. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. *Educação e Realidade* – 20 (2): p. 185 – 206 jul/dez. 1995.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Pesquisa-Ação. Educação e Pesquisa. 31 (3) p 483-502 – set/dez – 2005

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. (Org). *O Corpo educado*: pedagogias da sexualidade. Trad. dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva - Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p.07- 34.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Identidades fragmentadas*: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

HETERONORMATIVIDADE E HOMOFOBIA NAS NARRATIVAS DE ADOLESCENTES

BORDINI, Gabriela Sagebin (Instituto de Psicologia - UFRGS)
SPERB, Tania Mara (Instituto de Psicologia - UFRGS)
Financiamento: CNPq

Eixo Temático: Heteronormatividade, heterossexismo e homofobia no cotidiano escolar.

Resumo: O espaço escolar vem sendo identificado como uma das instâncias de construção e reprodução dos padrões dominantes de gênero e da sexualidade, que impõem uma sexualidade binária e heterossexual. Reiterando as identidades e práticas hegemônicas, instituições como a escola fortalecem a heteronormatividade. Nesse sentido, a homofobia busca, justamente, reforçar a hegemonia da heterossexualidade. Na escola, a homofobia tem sido não apenas permitida, mas até mesmo ensinada, acarretando prejuízos para todos os atores envolvidos nesse contexto. O presente trabalho investiga como a homofobia se manifesta na escola. Para isso, foram analisadas narrativas produzidas por adolescentes em grupos focais *on-line* síncronos, realizados através do programa de bate-papo MSN. Os 41 participantes, alunos de duas escolas de Porto Alegre (uma estadual e outra particular), foram divididos em 6 grupos: dois grupos com componentes homens, dois grupos com componentes mulheres e dois grupos mistos. Nestes, os adolescentes elaboraram, em interação, 42 narrativas sobre sexualidade. A análise de conteúdo dessas revelou uma preponderância de referências à heteronormatividade e à homofobia. Na maioria das narrativas, os personagens homens e mulheres assumiam posições complementares. As mulheres foram retratadas como pouco sexualizadas, e a expressão da sua sexualidade foi censurada. Os homens foram apresentados como intensamente sexualizados, e a expressão da sua sexualidade foi valorizada. Destaca-se que a expressão de uma sexualidade pouco intensa ou promíscua por parte dos homens foi condenada – por meio da sua associação com a homossexualidade. Ser considerado homossexual ou transexual pelos pares apareceu como uma ofensa, deixando claro o quanto a homofobia está presente no cotidiano escolar.
Palavras-chave: gênero; homofobia; narrativa.

Abstract: The school environment has been considered as one of the instances of construction and reproduction of dominant patterns of gender and sexuality, which impose a binary and heterosexual sexuality. Confirming the hegemonic identities and practices, institutions such as schools strengthen the heteronormativity. In fact, homophobia aims to reinforce the hegemony of the heterosexuality. At school, homophobia has been not only allowed but even taught, bringing losses for all actors involved in this context. This study investigates how homophobia manifests itself in the school context. We analyzed the narratives produced by teenagers in synchronous online focus groups, carried out through the software MSN. The 41 participants were students of public and private schools, located in the city of Porto Alegre. They were divided into 6 groups: 2 groups of young men, 2 of young women, and 2 mixed gender groups. The teenagers have interactively developed 42 narratives about sexuality. Content analysis of the narratives revealed the prevalence of references to heteronormativity and homophobia. In most narratives, the male and female characters assumed complementary positions. Women were portrayed as lessen sexualized, and the expression of their sexuality was disapproved. Men were presented as highly sexualized, and the expression of their sexuality was appraised. It is noteworthy to mention that the expression of a not very intense or not promiscuous sexuality by men was disapproved, since

it was associated to homosexuality. Considered to be a homosexual or a transsexual by the peer group appeared to be an offense, showing the presence of homophobia in the school routine.

Keywords: gender; homophobia; narrative.

Introdução

O espaço escolar vem sendo identificado como uma das instâncias de construção e reprodução dos padrões dominantes de gênero e da sexualidade (JUNQUEIRA, 2009a; LOURO, 2000). Apesar dos debates sobre gênero e sexualidade terem se tornado mais explícitos e intensos a partir dos anos 60, os valores dominantes ainda impõem a sexualidade binária e heterossexual como o padrão (BUTLER, 2003). Louro (2000) elucida esse fenômeno salientando que, como as identidades de gênero e sexual são tradicionalmente consideradas a essência do sujeito – referências primordiais a seu respeito – elas permitem menos flexibilização do que outras identidades sociais.

A força e a manutenção da heteronormatividade podem ser atribuídas ao pesado investimento que lhes é feito por instituições – a escola, por exemplo – que reiteram as identidades e práticas hegemônicas, fortalecendo-as (LOURO, 2000). Butler (2003) explica que as identidades hegemônicas são sempre acompanhadas por outras identidades não associadas aos valores dominantes. Justamente por isso, o discurso hegemônico é constantemente potencializado, pois a conquista de espaço por parte dos discursos desviantes prejudicaria a fixação de uma identidade definitiva (SABAT, 2004).

A homofobia busca, justamente, reforçar a hegemonia da sexualidade heterossexual. Na escola, segundo Junqueira (2009a), a homofobia não só é permitida e reproduzida, mas também é ensinada. Isso gera consequências negativas para todos os atores envolvidos nesse contexto, em especial, para aqueles que são alvo da lógica homofóbica, sofrendo prejuízos em seus direitos básicos como cidadãos. Tal realidade torna importante a investigação das maneiras como a homofobia se manifesta na escola. Esse é o objetivo do presente trabalho.

Método

Será apresentado um recorte de um estudo mais amplo, sobre gênero. Neste, foram realizados 6 grupos focais *on-line* síncronos, através do programa de bate-papo MSN. Participaram 41 adolescentes, alunos de uma escola estadual e de uma escola particular de Porto Alegre, divididos em grupos de adolescentes homens, de adolescentes mulheres e

mistos, cada um com 7 integrantes. Por meio do MSN e moderados pela pesquisadora, os grupos narraram histórias que eles consideravam mostrar bem o que é ser homem e o que é ser mulher, atualmente. As narrativas obtidas foram submetidas à Análise de Conteúdo (BARDIN, 2008). Foram identificados 4 temas entre as narrativas dos adolescentes, sendo Sexualidade aquele que contou com o maior número de produções (42 das 60 narrativas).

Resultados e Discussão

No presente trabalho, foram incluídas apenas as narrativas sobre o tema Sexualidade, já que nestas houve preponderância de referências à heteronormatividade e à homofobia (em 41 das 42 narrativas). Tais narrativas revelaram o quanto, ainda hoje, as identidades de homens e de mulheres são delimitadas por marcas que impõem a sexualidade binária e heterossexual como norma. Segundo as narrativas, ser homem é se relacionar de determinada forma com mulheres, e ser mulher é se relacionar de determinada forma com homens.

Essa heteronormatividade reforça a sexualidade binária, também aparente nas narrativas coletadas. Na maior parte das histórias contadas pelos adolescentes, o homem e a mulher assumiam posições complementares. As mulheres foram retratadas como pouco sexualizadas, e a expressão da sua sexualidade, a sua promiscuidade e o seu posicionamento ativo foram condenados. A contraparte disso foi a apresentação dos homens como intensamente sexualizados, valorizando-se a sua promiscuidade a tal ponto que sua ausência provocaria censura por parte dos pares.

As narrativas que abordaram o comportamento pouco promíscuo dos homens revelaram a homofobia na escola, mostrando que a condenação da falta de promiscuidade se dá pela sua associação com a homossexualidade. Ser considerado homossexual – assim como transexual – pelos pares apareceu como uma ofensa, algo associado à bizarrice e à anormalidade. Essa forte presença da homofobia e da heteronormatividade nas narrativas dos adolescentes evidenciou o papel fundamental do contexto escolar na potencialização dos discursos hegemônicos.

Conclusão

Diante desses resultados, ressalta-se a importância da realização de mais investigações acerca da heteronormatividade e da homofobia nas escolas. São necessárias pesquisas que contribuam para o desenvolvimento de ações que incentivem o reconhecimento da

diversidade sexual no ambiente escolar, dado que estudo recente (JUNQUEIRA, 2009b) mostrou a indisposição de agentes públicos do campo da educação quanto à adoção de medidas de enfrentamento da homofobia nas escolas. Essas medidas devem considerar que a homofobia não é um fenômeno isolado ou meramente associado ao sexual, estando relacionada a questões de gênero e aos padrões hegemônicos que estipulam o que é ser homem e o que é ser mulher (LOURO, 2004).

Referências:

BARDIN, Laurence. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2008. 225p.

BUTLER, Judith P. *Problemas de gênero:* feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. 236p.

JUNQUEIRA, Rogério D. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: R. D. Junqueira (Org.) *Diversidade Sexual na Educação:* problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: MEC/UNESCO, 2009a. p. 13-51.

JUNQUEIRA, Rogério D. "Aqui não temos gays nem lésbicas": estratégias discursivas de agentes públicos ante medidas de promoção do reconhecimento da diversidade sexual nas escolas. *Bagoas:* Revista de Estudos Gays, v. 3, p. 171-189. 2009b.

LOURO, Guacira L. *Currículo, gênero e sexualidade*. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000. 111p.

LOURO, Guacira. L. *Gênero, sexualidade e educação:* uma perspectiva pós-estruturalista. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. 179p.

SABAT, Ruth. Só as bem quietinhas vão casar. In: D. Meyer; R. Soares (Org.), *Corpo, gênero e sexualidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 95-106.

HOMOFOBIA NO COTIDIANO ESCOLAR: ALGUMAS REFLEXÕES QUANTO À DECISÃO DO STF DE RECONHECIMENTO DAS "UNIÕES HOMOAFETIVAS"

GUIMARÃES, Anibal [1]

Eixo Temático: Heteronormatividade, heterossexismo e homofobia no cotidiano escolar

Resumo: A recente decisão do Supremo Tribunal Federal (STF) para o reconhecimento das uniões entre pessoas do mesmo sexo – as chamadas uniões homoafetivas – representa um excepcional passo rumo à garantia de direitos às populações até então marginalizadas pelo exercício de sua sexualidade heterodiscordante. Contrariamente ao que querem fazer supor segmentos mais conservadores em nosso país, nenhum direito novo foi criado; apenas se reiterou o que a Constituição Federal já consagrara em seu texto. Não obstante tal avanço, determinados setores oferecem, cada vez mais, forte e articulada resistência, em especial no campo da Educação. Nesta proposta de trabalho, ofereço algumas reflexões quanto à irreversibilidade e à inafastabilidade do reconhecimento de direitos às pessoas lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais e de como, de maneira estratégica, se deve trazer a temática da diversidade sexual para o cotidiano escolar.

Palavras - chave: homofobia, educação, direitos

Abstract: Brazilian Supreme Court's newly enacted decision regarding the recognition of the so-called "uniões homoafetivas" – that is, the erotic, sexual, affectionate and consensual same-sex unions – might represent an exceptional pace route to the guarantee of rights to populations marginalized by the exercise of their non-heterosexual sexuality. Contrary to what most conservative sectors in Brazil insist on, no new right has been created from that decision; that is exactly the very opposite: from it, Brazilian Supreme Court has reiterated the letters of its Federal Constitution. Notwithstanding, those same conservative sectors have insisted, more and more, on opposing it through a strong and well-articulated resistance, mainly in the field of Education. In this article, I aim to offer some reflections regarding on how binding and irreversible that decision is and how it might affect lesbians, gay, bisexual, transsexual and *travesti* people, as well as how the issue of "sexual diversity", in a strategic way, shall be raised at school.

Keywords: homophobia, education, rights

No Brasil, a discriminação por qualquer motivo – origem, cor, raça, sexo - está afastada por força de dispositivo constitucional (Constituição Federal, art. 5º). Direito inalienável da pessoa humana, a Constituição da República Federativa do Brasil já consagrara em seu texto original tal princípio, orientador de todas as demais normas daí emanadas. Destarte, é inaceitável negar que o direito a não discriminação em razão de sexo é o pano de fundo da decisão do Supremo Tribunal Federal para o reconhecimento das uniões estáveis

[1] Doutorando do Programa de Pós-graduação em Saúde Pública (Escola Nacional de Saúde Pública, ENSP/Fiocruz, Rio de Janeiro). Membro do Conselho Editorial do *Journal of LGBT Youth* (Routledge, USA).

homoafetivas[2]. Não houve em seu conteúdo a criação de nenhum novo direito, mas sim, a confirmação do que diz nossa Carta Magna.

Contudo, sua acalorada repercussão nos mais diferentes planos da vida nacional – desde a prematura apreciação e desqualificação, por parte de alguns de nossos legisladores, de medidas pedagógicas para o enfrentamento da homofobia no ambiente escolar, sob o argumento de que se estaria promovendo a homossexualidade enquanto "estilo de vida", passando pela tentativa de, maliciosamente, se buscar equiparar o instituto civil do casamento àquele praticado pelas diferentes igrejas, até a irrelevância que tem sido atribuído por nosso Legislativo para o mais que urgente projeto de lei para a criminalização da homofobia - aponta para a enorme dificuldade que o Estado brasileiro tem em questões que dizem respeito ao reconhecimento e asseguramento de direitos, em especial de grupos que têm reconhecida sua marginalização e discriminação pelo próprio Estado.

Em 2003, decisão histórica da Suprema Corte norte-americana no caso *Lawrence v. Texas* afastou, de vez, a criminalização da sodomia nos Estados Unidos da América[3]. Tal medida judicial acabou por impor o ajuste de seu ordenamento jurídico federal, de modo a contemplar, na esfera da privacidade e das relações consensuais, as liberdades individuais. Embora, por conta de seu modelo federalista, persistam ainda em alguns de seus estados determinadas desigualdades para as pessoas heterodiscordantes *vis-à-vis* as pessoas heterossexuais, no plano federal, aquilo que se pode denominar como o ponto de partida para a sua discussão – a prática da chamada "sodomia", ou seja, o encontro erótico-sexual e afetivo, de natureza consensual, entre duas pessoas, não importando seus sexos – não mais é criminalizado. Contudo, em se considerando o papel crucial que pode ter a Educação para a desconstrução de um modelo heterosexista e homofóbico, a tentativa de afastamento da temática da diversidade sexual na prática e no cotidiano escolar representa um dos temas centrais da agenda conservadora norte-americana.

Ao longo dos últimos anos, a União Europeia, através de seus diferentes organismos, tem condenado legislações e práticas internas a seus países-membros que contrariem os princípios de não-discriminação em que se fundamentam sua criação. A falta de ajuste dos ordenamentos jurídicos nacionais àquele ordenamento comunitário europeu representa um dos empecilhos centrais de acesso àquele bloco. No que concerne à temática do reconhecimento

[2] Supremo Tribunal Federal: julgamento conjunto de Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 4277 e de Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 132, em 05/05/2011.
[3] *Supreme Court of the United States*, *Lawrence et al. v. Texas*. Decisão de 26/06/2003.

de direitos às pessoas heterodiscordantes, alguns exemplos representam uma importantíssima ruptura com o modelo anterior de negação de direitos a essas mesmas populações. É o caso dos Países-Baixos que, em 2001, após intenso debate legislativo e social, regulamentaram o casamento entre pessoas do mesmo sexo. A partir de então, Bélgica, Espanha, Portugal, Suécia, Noruega e Islândia, seguiram a orientação da União Europeia quanto a não-discriminação e autorizaram o casamento entre pessoas do mesmo sexo. Por sua vez, África do Sul, Canadá, a cidade do México e alguns estados norte-americanos (Massachusetts, Vermont, New Hampshire, Connecticut, Iowa, Washington D.C.) igualmente reconheceram esse direito[4].

Por meio de institutos jurídicos diversos ao casamento - como é o caso do reconhecimento da união estável e dos pactos de convivência -, outros países também reconheceram diferentes níveis de direitos às uniões entre pessoas do mesmo sexo. É o caso do Reino Unido, Irlanda, França, Dinamarca, Finlândia, República Checa, Alemanha, Groenlândia, Equador, Colômbia e Austrália. Em 2010, para surpresa de muitos conservadores latino-americanos, a Argentina reconheceu o direito ao casamento entre pessoas do mesmo sexo[5]. Em todos os países em que se promoveu este reconhecimento, o privilégio até então assegurado exclusivamente aos casais heterossexuais perdeu um pouco de sua força como fator que, dentro da lógica heteronormativa, asseguraria uma espécie de superioridade moral em face de todas as demais pessoas às quais este mesmo direito era negado.

As discussões que têm surgido em nossa mídia desde a decisão do STF apontam não apenas para a falta de sua fundamentação jurídica como, sobretudo, para a sua moralização. Para alguns de seus críticos, questões relativas à sexualidade não deveriam ser objeto da interferência do Estado. Outros consideram que a contrariedade à heterossexualidade representa uma orientação inata – o que lhe conferiria um viés biologizante, tese afastada pela ciência - ou uma opção sexual – o que, para alguns, significa "pouca vergonha", portanto algo passível de ser punido ou "educado".

Destacando o valor que deve ter a Ciência em um Estado laico, não cabe ao Legislativo a apreciação moral das questões relativas à sexualidade heterodiscordante, pois não apenas se trata este de um tema que aponta para o profundo sofrimento e elevado nível de

[4] Fonte: ILGA. Disponível em http://old.ilga.org/Statehomophobia/ILGA_map_2011_A4.pdf (acesso em 12/06/2011).
[5] Ibid.

supressão de direitos mas, sobretudo, a sua desconsideração aponta para a negativa do reconhecimento da dignidade da pessoa humana. As ciências médicas, há muito, afastaram o caráter patológico de comportamentos heterodiscordantes[6]. Interpretações em sentido contrário estão baseadas em seu julgamento moral e não parecem se orientar pela imparcialidade científica ou pela promoção de justiça. O Brasil ostenta os níveis mais elevados de violência contra pessoas LGBT em todo o mundo[7]. Essa alarmante informação, contudo, não parece ter qualquer relevância para nosso Legislativo, uma vez que à sua inércia se opõe o fato de que nem a homossexualidade, nem as práticas homossexuais, estão criminalizadas em nosso país. |O Brasil, já em 1830, eliminou de sua legislação criminal a figura jurídica da sodomia.

Assim, seja nos Estados Unidos da América, no Brasil ou na Europa, não obstante a inquestionável legitimidade de que sempre se revestiram tais relacionamentos consensuais, soma-se agora a reconhecida legalidade para se avançar demandas legislativas que proponham o reconhecimento e asseguramento de direitos às populações marginalizadas por conta de sua identidade e expressão de gênero e, também, orientação sexual. A força da decisão do STF aponta, inequivocamente, para a força da lei maior e a laicidade do Estado. Contudo, não se espera que o preconceito social quanto às pessoas lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT) acabe, mas que a discriminação de que são alvo tenha fim porque, do contrário, resulta em infringência à norma e à lei. A discriminação, cabe ressaltar, implica em supressão de acesso e oportunidades, algo inaceitável à luz de nossa Constituição Federal.

A Lei Afonso Arinos oferece um poderoso exemplo quanto à distinção entre preconceito e discriminação: se, lamentavelmente, no plano íntimo de algumas pessoas, o primeiro ainda persiste, por outro lado, a força da lei tem representado maior acesso das populações afrodescendentes aos mesmos instrumentos de proteção e direitos de que brancos usufruem, o que acaba por afastar, na prática, a discriminação de que seriam alvo. Não menos

[6] Em 1973, a homossexualidade deixou de ser classificada como transtorno mental pela Associação Americana de Psiquiatria (APA), e foi removida do Manual de Diagnóstico e Estatística de Desordens Psiquiátricas. Em 1975, a Associação Americana de Psicologia adotou o mesmo procedimento, deixando de considerar a homossexualidade como doença, distúrbio ou perversão. No Brasil, em 1985, o Conselho Federal Medicina (CFM) deixa de considerar a homossexualidade como desvio sexual, esclarecendo aos médicos, em particular aos psiquiatras, que homossexualismo não pode ser aplicado nem sustentado como diagnóstico médico. A 43ª Assembléia Geral da Organização Mundial de Saúde (OMS), no dia 17 de maio de1990, retirou a homossexualidade da sua lista de doenças ou transtornos mentais, suprimindo-a do Código Internacional de Doenças (CID-10), a partir de 1993. Fonte: Conselho Federal de Psicologia: http://www.pol.org.br/pol/cms/pol/noticias/noticia_090806_001.html (acesso em 14/10/2010).

[7] Fonte: Grupo Gay da Bahia. Disponível em www.ggb.org.br (acesso em 05/01/2011).

importante, a cor, como instrumento de insulto, desapareceu do vocabulário nacional. Se, por ventura, ressurge, a punição pelo Legislativo tem sido exemplar. Com a criminalização da homofobia, esta lógica não há de ser diferente. Do contrário, a falta de previsão legal para coibir a prática da homofobia poderá colocar em risco a própria legitimidade da decisão do STF para o reconhecimento das uniões homoafetivas, uma vez que a sua impunibilidade favoreceria o ataque de seus detratores.

A introdução da temática da diversidade sexual nas escolas não constitui, como se sabe, qualquer novidade, uma vez que faz parte dos parâmetros curriculares definidos pelo Ministério da Educação desde 1997, sob o título "Orientação Sexual". Assim, seria inadmissivelmente ingênuo não se creditar boa parte da polêmica oferecida pela divulgação do chamado "kit anti-homofobia" por parte do Ministério da Educação à enorme publicidade gerada pela decisão do STF para o reconhecimento das uniões estáveis entre pessoas de mesmo sexo, as chamadas "uniões homoafetivas". De alguma forma, dentro da estratégia de formulação de pronta resposta por parte dos movimentos conservadores brasileiros aos avanços legais e sociais obtidos nos últimos anos pelo segmento LGBT, o ataque frontal à política educacional nacional representa seu mais recente tiro.

Os desdobramentos no plano jurídico da decisão do STF são irreversíveis pois, de uma só vez, afasta-se toda e qualquer tentativa de combate ao reconhecimento de direitos para estas mesmas pessoas. Eventuais resistências políticas ao Programa Brasil sem Homofobia, por exemplo, ao menos em tese, caem por terra, não obstante empecilhos de diferentes ordens à sua exequibilidade, como é o caso da formação de recursos humanos que incluam a diversidade sexual em seus *curricula*, destinação orçamentária, inclusão de especificidades na área da saúde para o acolhimento integral deste segmento, para citar apenas alguns.

A mera análise do atual debate quanto à pertinência, ou não, da inclusão da temática da diversidade sexual nas escolas – seja por meio da utilização de preservativos para a prevenção de DSTs, seja por meio da aceitação da própria pluralidade de orientações sexuais, identidade e expressão de gênero – requer a máxima sensibilidade por parte dos formuladores de políticas pedagógicas e educacionais. Por mais contraditório que possa parecer, é bastante possível – para não dizer recomendável – que o enfrentamento da homofobia se faça necessário através de sua *não* explicitação. Ou da sutileza com que se dá seu tratamento. Pelo menos no primeiro momento. Tal estratégia não significa, em absoluto, o descompromisso da Educação com o enfrentamento da homofobia; muito pelo contrário. Determinados temas,

como, por exemplo, a luta das mulheres pelo reconhecimento de direitos, em geral, costuma gerar empatia em um público, muitas vezes, avesso à "novidade" que o combate à homofobia pode representar. A discriminação de que são alvo as pessoas afrodescendentes ou portadoras de necessidades especiais pode ser também um excelente viés. Utilizando-se desses caminhos, poderá ser mais fácil – para não dizer menos audaz – se chegar à homofobia propriamente dita.

Neste ponto, cabe ressaltar que todo e qualquer esforço para o enfrentamento da homofobia no cotidiano escolar e na prática educativa será vão se persistir no educador a consideração moralista quanto à diversidade sexual. A formação pedagógica de significativa parte dos educadores brasileiros não contempla o enfrentamento da homofobia nem tampouco a valorização positiva da diversidade sexual. Por sua vez, a bagagem emocional e cultural que cada um deles traz consigo acaba por se agregar à sua prática docente, influindo e influenciando trajetórias pessoais de seus alunos, perpetuando a homofobia e, muitas vezes, realimentando discursos domésticos de preconceito e discriminação. A mera possibilidade de se revelar a eventual orientação sexual heterodiscordante do educador parece inadmissível no ambiente escolar. Assim, este traço, parte integral essencial de sua personalidade, a se manter a atual configuração da escola, deverá permanecer oculto, ainda que signifique sofrimento pessoal e jamais possa representar um modelo positivo para alunos e alunas que dele carecem e, por isso, igualmente sofram.

Uma coisa é certa: mais do que preparo pedagógico, a sensibilidade para a construção de ambientes de paz e harmonia na escola se faz necessária. A reiteração quanto ao papel da escola na formação de crianças de todas as orientações, expressões e identidades de gênero é um compromisso inadiável e inafastável. A integração desses mesmos discentes ao ambiente escolar, livre de segregação, e contemplador de seus anseios é urgente. A eventual discussão quanto à pertinência do tema "sexualidade" na escola – confrontando, uma vez mais, os âmbitos público e privado – interessa, sobretudo, aos setores mais conservadores, pois busca confinar aquilo que clama por liberdade: o direito à privacidade, para que se reconheça a dignidade de toda pessoa humana no exercício de sua autonomia em decidir quais rumos deva dar à sua própria vida. É já na infância e na adolescência que se deve priorizar a valorização positiva de sua capacidade de realizar escolhas se o que se busca é o seu desenvolvimento em adultos felizes e responsáveis, por si e pelas demais pessoas a seu redor.

Referências:

Conselho Federal de Psicologia. Nota Pública - Comissão Nacional de Direitos Humanos apóia decisão do CFP. Disponível em http://www.pol.org.br/pol/cms/pol/noticias/noticia_090806_001.html (acesso em 14/10/2010).

Grupo Gay da Bahia. Matéria: Relatório Anual divulga número de homossexuais assassinados no Brasil em 2009. Disponível em www.ggb.org.br/dossier_de_assassinatos_de_homossexuais_em_2009.html (acesso em 12//06/2011).

ILGA. International Lesbian, Gay, Bisexual, Trans and Intersex Association). Lesbian and Gay Rights in the World Chart. Disponível em http://old.ilga.org/Statehomophobia/ILGA_map_2011_A4.pdf (acesso em 12/06/2011).

Supreme Court of the United States. Case 539 U.S. 558 (2003). Lawrence et al. v. Texas. Decisão de 26/06/2003. Disponível em http://www.law.cornell.edu/supct/html/02-102.ZS.html (acesso em 12/06/2011).

Supremo Tribunal Federal. Julgamento conjunto de Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 4277 e de Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 132, em 05/05/2011. Disponível em http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=178931 (acesso em 05/05/2011).

NAS TRAMAS DA HOMOFOBIA: VOZES DE PROFESSOR@S SOBRE DIVERSIDADE SEXUAL NA ESCOLA

JUNIOR, Jonas Alves da Silva
Universidade Federal do Maranhão

Eixo temático: Heteronormatividade, heterossexismo e homofobia no cotidiano escolar

Resumo: Atualmente, muito tem se discutido sobre a importância de um programa curricular que contemple a diversidade sexual na escola, com o intuito, principalmente, de coibir a homofobia que viceja entre os muros da escola. Por isso, neste artigo, investigo como 70 professores e professoras de 2 escolas públicas paulistanas representam a homossexualidade, bem como a diversidade sexual no contexto escolar. Para chegar ao objetivo proposto, a pesquisa de campo foi realizada com base em um questionário semi-estruturado, com questões abertas e fechadas. Como referencial teórico, utilizaram-se autores da área dos Estudos Culturais e dos teóricos da Representação Social. Os resultados evidenciam que a conexão entre discriminação e homossexualidade funda-se em uma questão cultural, enraizada em dogmas, crenças e representações construídas socialmente para conservar a hegemonia da heterossexualidade e, como consequência, inferiorizar as orientações sexuais consideradas não-padrão, por meio da homofobia.

Palavras-chave: Diversidade sexual, homofobia, escola.

Abstract: Today, much has been discussed about the importance of a curriculum that addresses sexual diversity in schools, aiming mainly to curb the rampant homophobia that the walls of the school. Therefore, this article, I investigate how 70 teachers from two public schools in São Paulo represent homosexuality and sexual diversity in the school context. To reach the objective proposed, the field research was conducted based on a semi-structured questionnaire with open and closed questions. As theoretical framework, we used the authors in the field of Cultural Studies and Social theorists of representation. The results show that the connection between discrimination and homosexuality is based on a cultural issue, rooted in dogmas, beliefs and representations socially constructed to maintain the hegemony of heterosexuality and, consequently, abash sexual orientations considered non-standard, through homophobia.

Keywords: Sexual diversity, homophobia, school.

1. Nas redes da homossexualidade

Nas últimas décadas, a possibilidade de controle da gravidez e das doenças sexualmente transmissíveis tornou a prática sexual livre de regimentos antes impostos pela moral, pela religião, por dogmas e outros mecanismos coercivos. A revolução sexual dos anos de 1960 levou a sexualidade a ultrapassar as demarcações da reprodução e das obrigações conjugais. Quebraram-se muitas regras, normas ou hábitos, substituídos por práticas e condutas relacionadas à sexualidade. Passado algum tempo, tem sido crível compreendê-la

como um fenômeno em invariável transformação, condicionada aos desenvolvimentos sociais e históricos e não a uma concepção estavelmente biológica, portanto, não passível de mudanças no tempo e no espaço. O mesmo ocorre com o comportamento sexual, não mais compreendido como uma ação de atração entre polos considerados opostos, ou seja, entre o homem e a mulher, ou antagonizado entre a heterossexualidade e a homossexualidade (Weeks, 2001).

No domínio da heterossexualidade, pode-se citar como exemplos as experimentações sexuais antes do casamento, a admissão e assentimento da multiparceria, interpretada como uma mutação em relação ao regime da conjugabilidade e da parceria regular e modos variados de práticas sexuais (Ariès; Béjin, 1987; Vaitsman, 1994). Nesse domínio, uma das implicações mais acentuadas da liberação sexual das últimas décadas foi o fato de a homossexualidade ter saído das trevas da esfera do não dito a partir do duelo de grupos instituídos por pessoas homossexuais que passaram a se mostrar cada vez mais livremente e vieram a público reivindicar direitos. Esses grupos rejeitavam a discriminação e o preconceito, batalhavam contra a criminalização, inicialmente embutida aos homossexuais pela difusão da AIDS; lutavam pelo direito da regulamentação da parceria civil entre pessoas do mesmo sexo, apresentada em 1995, por meio do Projeto da Parceria Civil Registrada, e organizavam Paradas do Orgulho Gay, na cidade de São Paulo e em outras cidades brasileiras, tentando romper fronteiras das antigas barreiras socialmente conferidas ao então alcunhado "gueto" homossexual.

A sexualidade passou a ser um assunto legítimo para pesquisa cada vez em que era marcada como um problema para a sociedade. A gravidez na adolescência, o aborto e a AIDS, apesar de se configurarem problemas sociais, vieram não apenas beneficiar a pesquisa, como ajudaram a desbravar espaços socialmente aceitos para a educação sexual. Desta forma, este trabalho apresenta pesquisa realizada entre fevereiro e abril de 2009 e discute as representações sociais associadas à homossexualidade entre 70 professores/as da rede pública de ensino do Estado de São Paulo, que lecionam nas escolas de Ensino Médio A e B, escolhidas para este trabalho. O instrumento utilizado para coleta dos dados foi questionário semi-estruturado, com questões abertas e fechadas.

A análise de conteúdo das respostas se deu a partir da organização do material em categorias temáticas ou núcleos de sentido. De acordo com Minayo (1994), as categorias temáticas são construídas a partir de afirmações a respeito de um determinado assunto. Em suas palavras, "qualitativamente, a presença de determinados temas denota os valores de referência e os modelos de comportamento presentes no discurso" (p. 209). Esta pesquisa

integra minha tese de doutorado, defendida em dezembro de 2010, na Faculdade de Educação da USP. Neste artigo, faço um recorte desta pesquisa ao apresentar os resultados das questões referentes à 'diversidade sexual no contexto escolar'. No estudo em questão, as referências a valores e comportamentos analisados reportam-se à maneira como os/as professores/as, participantes da pesquisa, compreendem a homossexualidade.

1. Diversidade sexual no contexto escolar

Antes de qualquer coisa, é importante ressaltar que a sexualidade não está do 'lado de fora' dos muros da escola. Da mesma forma não são externos ao espaço escolar os preconceitos em relação àqueles/as que não satisfazem aos modelos hegemônicos em relação à orientação sexual e/ou identidade de gênero. Situações em que alunos/as homossexuais são alvos de discriminação por parte dos/as colegas por apresentarem condutas culturalmente não apropriadas atinentes ao seu sexo são banais no cotidiano escolar. Metade dos/as professores/as que participaram da pesquisa (50%) disseram já ter presenciado situações desse tipo.

O resultado quantitativo mostra um total equilíbrio entre as respostas. Todavia, ao cruzar esse posicionamento com as respostas das outras questões, pode-se afirmar que os/as professores/as que representaram a homossexualidade negativamente, seja sob a explicação de pecado, doença ou desvio de personalidade, foram os/as que alegaram não terem presenciado nenhum conflito em relação à diversidade sexual. Também foram esses os mesmos/as professores/as que disseram não saber como lidar com o tema, caso seja necessário. Em contrapartida, os/as professores/as que representaram a homossexualidade positivamente, sob a égide da igualdade e respeito à diversidade, foram os que mais relataram casos de conflitos em relação à homossexualidade e se mostraram mais preocupados e interessados em aprender a lidar com essa temática em sala de aula.

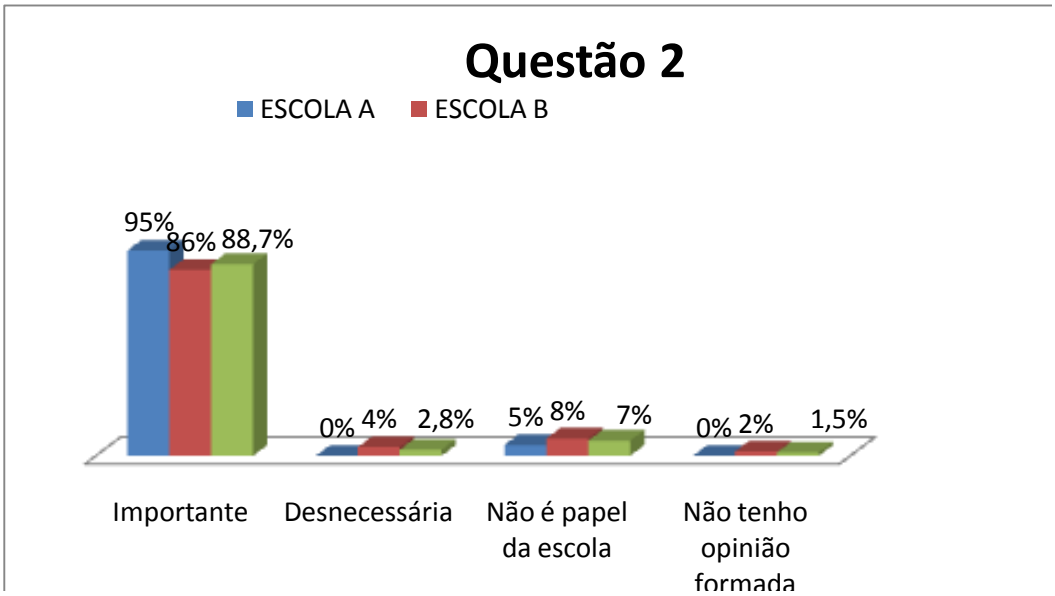
Sobre os casos de conflito em relação à sexualidade, seguem na sequência os discursos mais ilustrativos:

> Quando o aluno se manifestava sobre algum assunto, os outros jogavam papeis, gritavam, tinha sempre que intervir. (Professor Gabriel - A).
>
> Um aluno, por ter trejeitos muito femininos, era constantemente humilhado pelos colegas. Apesar das atitudes da direção, o aluno acabou pedindo transferência. (Professora Marina - B).
>
> Meninos ditos "heterossexuais" agridem verbalmente como: "você é boiola". (Professora Carolina - B).
>
> O próprio vice-diretor chamava a aluna de sapatinho. (Professor João - B).
>
> Os colegas tiram sarros, fazem piadas, comentam. (Professora Bianca - B).

Sempre acontece, os próprio colegas zombam. (Professor Leonardo - B).

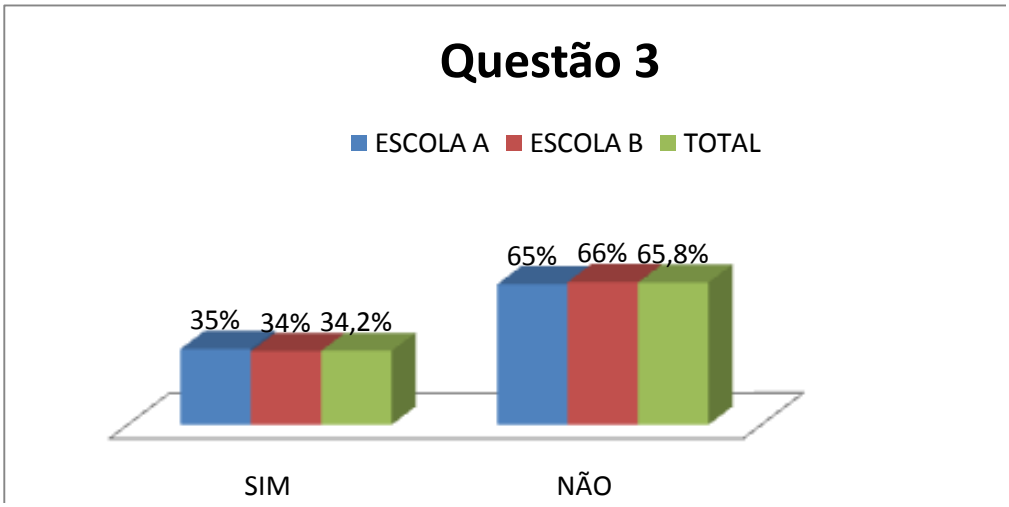
As falas transcritas deixam claro que a homofobia está alastrada na escola e, em alguns casos, ela é atualizada pela própria gestão ou equipe docente escolar. Todavia, a partir dos resultados obtidos no questionário, a maioria dos professores destaca a importância do respeito às "opções sexuais individuais" (o termo orientação sexual ainda é distante do discurso dos/as professores/as), bem como a importância da educação sexual nas escolas, conforme mostra o gráfico:

2. *Como você considera a educação sexual nas escolas?*



Isto não quer dizer que o fato de os professores se posicionarem em prol da educação sexual na escola e de serem a favor da diversidade sexual, isso se concretize em ações reais que, ao menos, coíbam o preconceito nas escolas, até porque, mediante o que atesta o próximo gráfico, somente 34,2% têm alguma experiência com educação sexual em sala de aula.

3. *Você tem alguma experiência em dar aulas de educação sexual como tema transversal em suas aulas?*



Todavia, o fato de a maioria dos sujeitos admitir a importância da educação sexual já é um grande passo. As falas abaixo mostram isso:

> Devido a necessitarmos, cada vez mais de orientar os jovens, hoje em dia, para o conhecimento sobre a sexualidade. (Professor Matheus – A).
>
> Estimula outros pontos de vista. Uma visão mais ampla do mundo! (Professora Manuela – A).
>
> Porque eu tenho alunos homossexuais e graças a Deus existe a diversidade sexual no mundo! (Professora Beatriz - A).
>
> Trabalhamos com formação de alunos, nossa sociedade continua sendo preconceituosa, temos o dever de orientar os alunos para que eles respeitem uns aos outros, independente da opção sexual. (Professor Gabriel - A).
>
> Sim, somos professores que trabalham com diversidade cultural, racial, crenças e diversidade sexual. (Professora Carolina – B).
>
> A sociedade vive constantes transformações então acho necessário trabalhar questões como preconceito entre outras. (Professor Murilo - B).

No extremo oposto, há um grupo significativo de educadores/as que nutre concepções e representações (implícita ou explicitamente) homofóbicas na direção da 'cura' ou 'prevenção' da homossexualidade. Tais concepções apareceram associadas à religião ou à submissão aos padrões heteronormativos impostos pela sociedade. É importante notar que, entre as respostas dos que nutrem uma visão explicitamente pejorativa sobre a homossexualidade, a maioria provém de professores/as cujos valores religiosos são enfatizados. Obviamente seria uma interpretação simplista defender a existência de uma relação direta e linear entre religião e concepções e representações negativas da homossexualidade. Por outro lado, não se deve ignorar que a religião é, sim, um aspecto

importante nas pesquisas sobre a homofobia e sobre a construção de estratégias de promoção do respeito à diversidade sexual na escola.

Conforme Madureira, os "preconceitos correspondem a fronteiras simbólicas rígidas, construídas historicamente e com forte enraizamento afetivo que acabam por se constituir em barreiras culturais entre grupos sociais e entre indivíduos" (Madureira & Branco, 2007: 84). Assim, um componente organizador das variadas facetas do preconceito (compreendendo a homofobia) tem relação intrínseca ao seu enraizamento afetivo. De modo mais específico, sentimentos desagradáveis – como temor, angústia, incerteza e, em certos casos mais graves, animosidade – insurgem quando específicos limites simbólicos são ultrapassados. Incorporada à noção de homofobia, existe a expectativa de que todos/as sejam heterossexuais. Como tal expectativa é, na prática, inexequível, existe a pressão, então, de que pelo menos aqueles/as que não são heterossexuais (ou que não satisfaçam à masculinidade e feminilidade supremas) fiquem o mais distante possível dos olhos. Conforme afirma Bourdieu,

> A forma particular de dominação simbólica de que são vítimas os homossexuais, marcados por um estigma que, à diferença da cor da pele ou da feminilidade, pode ser ocultado (ou exibido) (...) A opressão como forma de 'invisibilização' traduz uma recusa à existência legítima, pública, isto é, conhecida e reconhecida, sobretudo pelo Direito, e por uma estigmatização que só aparece de forma realmente declarada quando o movimento reivindica a visibilidade. Alega-se, então, explicitamente a discrição ou a dissimulação que ele é ordinariamente obrigado a se impor. (2005: 143-144).

A presença de um/a aluno/a em sala de aula que é – ou é identificado/a pelos demais atores sociais como – homossexual, propende a provocar sentimentos de ódio por parte dos/as colegas e dos/as professores/as. Esses sentimentos são um 'chamado para a prática', isto é, incitam à ativação de tecnologias de regulação do/a pretenso/a transgressor/a. E, assim, vários atos discriminatórios ganham força, como a descrita a seguir, feita por um dos sujeitos da pesquisa:

> O aluno pediu para ir ao WC logo após o intervalo, pois ele não se reconhecia em condições de usar o banheiro masculino ou feminino na companhia de outros colegas. Tratava-se de um aluno bastante afeminado. Então eu autorizei a utilizar o banheiro fora do horário programado. Então ele usava o masculino. No intervalo, ele era discriminado e xingado de viadinho. Desde que ele não usasse o banheiro, ele era "bem tratado" na escola. (Professor João - B).

A cena descrita pelo professor é representativa do que acontece às pessoas que não se enquadram nos modelos hegemônicos de heterossexualidade. Já que o aluno não possuía características prestigiadas de masculinidade, era infra-humanizado e considerado não-

homem, portanto, não merecedor da corriqueira prática de utilizar o banheiro masculino. E, ao invés de a escola intervir, no sentido de se estabelecer vínculos democráticos e éticos entre alunos/as e professores/as, simplesmente se cala e se abstém de tratar desse assunto, ficando a cargo de cada educador/a, de modo individualizado, decidir que atitude tomar (se é que alguma atitude é tomada).

Nessa perspectiva, uma relevante decorrência em relação à formação inicial e continuada de professores/as no que se refere à construção de táticas de superação do preconceito, corresponde ao interstício de um espaço de debate e desconstrução dos alicerces afetivos dos preconceitos. Outro importante pressuposto é a realização de debates sobre as origens histórico-culturais dos preconceitos. Afinal, o 'vigor excludente' dos preconceitos está aportado, também, na premissa de que comumente os sujeitos não falam sobre eles e, assim, prosseguem fabricando e difundindo esses preconceitos sem qualquer reflexão.

Os preconceitos não se configuram, logo, como 'inventos pessoais'. No campo da sexualidade, por exemplo, não se pode desprezar o peso histórico de representações assaz negativas sobre o corpo e os prazeres nas sociedades ocidentais, em razão de uma extensa tradição judaico-cristã (Vainfas, 1992). Em suma, a valorização da noção de que os sujeitos devem se assemelhar aos anjos, que são, a priori, seres celestes sem corpo e sem sexo! Por mais emaranhado que seja esse assunto, ainda mais em um país onde as demarcações entre o público e o privado são comumente atravessados (DaMatta, 1987), deve-se encarar o desafio enredado na construção deste tênue equilíbrio. Até porque este é um desafio de máxima relevância no que concerne à constituição de 'fios' articuladores que tornem viáveis a implantação, na sala de aula, de diretrizes prescritas nas políticas públicas brasileiras atuais no campo de gênero e sexualidade. Além disso, é um passo vital na construção de uma cultura democrática na escola e, numa acepção mais ampla, um passo imprescindível na concretização da democracia no Brasil.

Na mesma linha dos resultados impetrados na investigação fomentada pelo escritório da Unesco no Brasil e coordenada por Castro, Abramovay e Silva (2004), o presente estudo identificou um posicionamento crítico por parte da maioria dos/as professores/as em relação à homossexualidade na escola. Por exemplo, entre os sujeitos da pesquisa, 85,7% acreditam que o tema diversidade sexual é importante para sua formação; e 82,8% se sentem preparados para trabalhar em instituições escolares com alunos/as e professores/as de diferentes orientações sexuais.

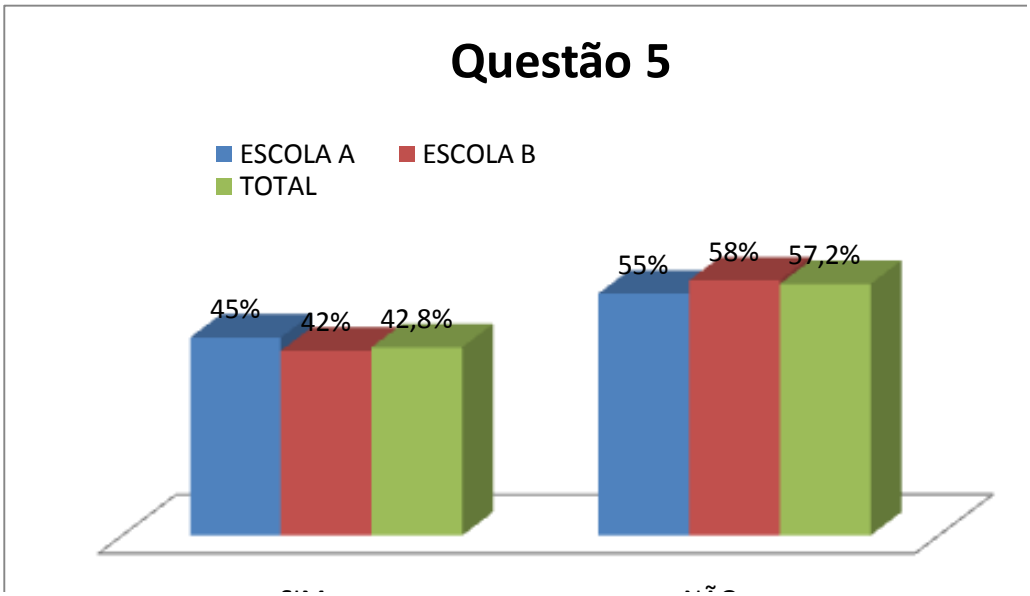
Quanto às explicações para esta questão, os/as professores/as que representaram a homossexualidade negativamente relataram maior dificuldade de lidar com o que eles/as

consideram diferente, do que os sujeitos que possuem uma representação mais positiva em relação ao mesmo objeto.

> Não! Pois a minha posição é Bíblica (sou temente a Deus!). (Professor Arthur – A).
>
> Já trabalho e no contexto profissional todas as pessoas são vistas de um modo homogêneo independente de: classe social, religião etc. (Professor Enzo – B).
>
> Com o mundo como está, não tem muito o que fazer. (Professor Brian – B).
>
> Procuro trabalhar normalmente, mas não tenho nenhum preparo acadêmico. (Professora Ana – A).
>
> Devemos respeitar o direito de todos. (Professor Matheus – A).
>
> Todos são pessoas normais. (Professor Pedro – A).
>
> Sinceramente, acho normal. As diferentes orientações sexuais não me espantam. (Professora Beatriz – A).

Mais uma vez, a contradição vem à tona, já que, na questão posterior, somente 42,8% se consideram aptos/as a trabalhar sobre diversidade sexual em sala de aula, conforme evidencia o gráfico:

5. *Você se sente apto/a a trabalhar esta questão em sala de aula, com base nas discussões realizadas durante sua vida acadêmica?*



As justificativas a esta questão trazem posturas bastante comprometidas com a tolerância e respeito à igualdade:

> Já trabalho e as experiências tiveram resultados maravilhosos. (Professora Beatriz – A).
>
> Porque encaro o tema com naturalidade. (Professora Rebeca – B).

Mas também emergem explicações que priorizam a fragmentação disciplinar e o ensino conteudista, ao ignorar temas que se correlacionam com ética e cidadania. Também,

neste caso, professores/as que representaram de forma negativa a homossexualidade demonstraram maior dificuldade, ou simplesmente, a negligência em relação à temática, conforme é possível verificar em alguns discursos a seguir:

> Depende muito do papel do professor, eu não me sinto à vontade. (Professora Ana – A).
>
> Não tive formação! (Professora Mariana – A).
>
> Não faz parte do contexto disciplinar. (Professor Enzo – B).
>
> Acho que deve ser tratado por professores de áreas específicas. (Professor Victor – B).
>
> Não é um assunto que conscientemente esteja presente em meu dia-a-dia. Não tenho um conteúdo organizado e planejado. (Professor Thiago – B).
>
> Não cabe a minha disciplina. (Professor Bruno).
>
> Não tenho nem o que discutir sobre, pois cada um tem sua opção. (Professora Clara – B).

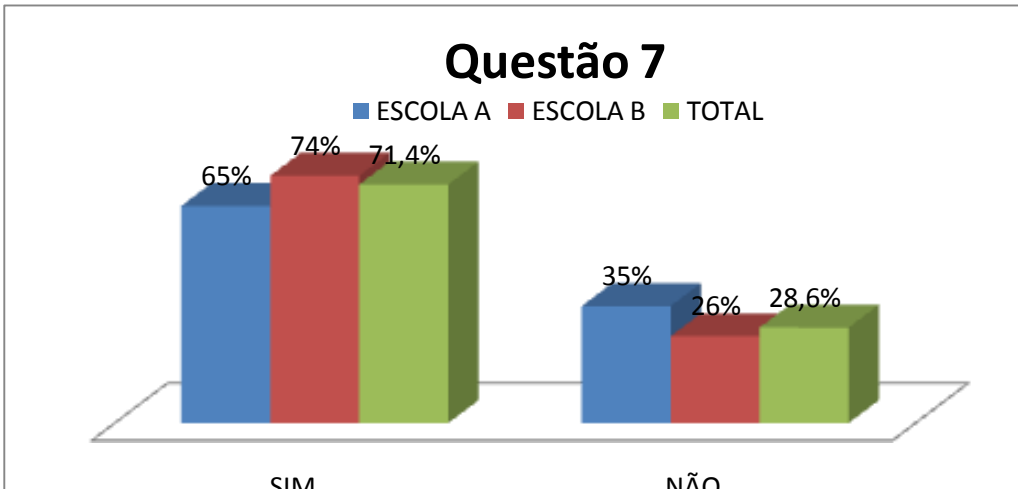
Já no que diz respeito a concepções preconceituosas ou atitudes discriminatórias contra aqueles/as que são, ou que são considerados/as, homossexuais, a estratégia utilizada por 41,4% dos professores é discutir com os/as alunos/as a importância do combate às diversas formas de preconceito.

Todavia, de um modo geral, os/as professores/as não refletem com os/as alunos/as a questão específica do preconceito contra as orientações sexuais distintas da heterossexualidade.

> Apenas 1 vez dei bronca nos dois (virou bate-boca) e OPRIMI qualquer tipo de manifestação, não desenvolvi nenhuma discussão. (Professora Laura - B).

Infelizmente, essa postura é recorrente em sala de aula. Afinal, quando não se sabe o que fazer, muitas vezes o profissional opta pelo silêncio e pelo mascaramento do problema. O próprio termo *homofobia* não faz parte da realidade dos/as professores/as, ao contrário do que mostra o gráfico:

7. *Você sabe o que significa "homofobia"?*



Apesar de 71,4% dizerem saber o significado de "homofobia", poucos foram os sujeitos que souberam explicar sua definição. Desta forma, surgiram respostas como estas:

> É a aversão ao homossexualismo em todos os aspectos, embora alguns digam que é crime, não consta na Constituição Brasileira, tendo na verdade DIREITO DE EXPRESSÃO, comum a uma nação democrática pois assim como fazem passeatas favoráveis a esse abominável ato, é comum que existam também opiniões contrárias, afinal, quando elaboraram a passeata de orgulho GLBT, não pediram minha opinião para fechar a Av. Paulista, e eu em condição de cidadão brasileiro e paulista, pago meus impostos inclusive IPVA e mesmo assim eles manifestam seu ato. Desse modo sou homofóbico. (Professor Enzo - B).
>
> Pelo que eu sei (desculpe minha ignorância) significa aversão a homossexuais e homossexualismo. (Professor Gustavo - B).
>
> Falei sim, mas estou confuso para explicar. (Professor Vinícius - B).
>
> Aversão aquilo que a pessoa "julga" desvio de conduta, então ele combate, não tolera. (Professor Samuel - B).
>
> Medo de homem. (Professor Bernardo - B).
>
> Medo de pessoas com opção sexual diversificada. (Professor Isaac - B).
>
> Aversão de homem em relação a outro homem e de mulher em relação a outra mulher. (Professora Carolina - B).

Estas respostas tornam evidente a falta de formação continuada para realizar discussões mais aprofundadas sobre a questão da diversidade sexual.

2. Considerações finais

Diversidade sexual e, mais nomeadamente, homossexualidade é, seguramente, uma temática obtusa que abrange celeumas e preconceitos seculares (movimento conservador) afetivamente incorporados. Se, por um lado, há uma série de progressos no mundo em benefício dos direitos humanos de todos/as que denotam uma orientação diferente da heterossexualidade, por outro lado, até mesmo como uma resistência a estas melhorias, vêm à

tona persistentes reações por parte de vários segmentos conservadores que entendem este progresso como uma ameaça à norma social, jurídica, política e moral (Fone, 2000). A cultura coletiva é, de fato, um território político permeado pela disputa entre permanência e transformação (Madureira & Branco, 2007). E a escola, imprescindível na formação fundamental das novas gerações na sociedade atual, é atravessada, também, por esta disputa.

Apesar de a brecha existente na formação de professores/as nos temas referentes a gênero, sexualidade e diversidade, identifica-se nesta pesquisa o desejo, por parte da maioria dos/as participantes, de habilitação na área, de cooperação com a batalha contra os variados formatos do preconceito, de fomento ao respeito à diversidade, seja pelo destaque ao respeito às diferenças individuais, seja pela proeminência de que somos todos seres humanos. É necessário, logo, que haja investimentos no aumento dos espaços institucionais dedicados a trabalhar as afetividades, crenças e valores, bem como na capacitação dos/as educadores/as, no intuito de gerar práticas sociais de reflexão e de inclusão, que sejam resultado de um projeto coletivo no contexto escolar.

Com isto, estar-se-á, também, propiciando o desenvolvimento de uma responsabilidade ética – direcionada à prática da solidariedade e do respeito à diversidade – entre os profissionais da educação (Araújo, 2002), a fim de elucidar e desestabilizar os instrumentos excludentes e intolerantes que se fazem presentes, muitas vezes de forma latente, no interior dos muros da escola. Nessa perspectiva, a concretização da parceria entre universidade e escola é um passo relevante no sentido "de tornar a escola um espaço democrático de desenvolvimento humano" (Guzzo, 2003: 35). Um espaço democrático para todos/as que fazem parte da comunidade escolar.

Referências:

ARAÚJO, Ulisses F. A construção de escolas democráticas: histórias sobre complexidade, mudanças e resistências. São Paulo: Moderna, 2002.

ARIÈS, P.; BÉJIN, A. (Orgs.). *Sexualidades ocidentais*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand, 2005.

CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M; SILVA, L.B. *Juventudes e Sexualidade*. Brasília: UNESCO, 2004.

DAMATTA, R. *A casa e a rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

FONE, B. *Homophobia: a history*. New York: Picador, 2000.

GUZZO, R.S.L. “Saúde psicológica, sucesso escolar e eficácia na escola: desafios do novo milênio para a psicologia escolar”. In DEL PRETTE, Z.A.P. (org.). *Psicologia escolar e educacional: saúde e qualidade de vida*. Campinas: Alínea, 2003, pp. 25-42.

MADUREIRA, A.F.A. & BRANCO, A.U. “Identidades sexuais não-hegemônicas: processos identitários e estratégias para lidar com o preconceito”. In *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23 (1), 2007, pp. 81-90.

MINAYO, M. C. de S. (org.). *Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

VAINFAS, R. *Casamento, amor e desejo no ocidente cristão*. São Paulo: Ática, 1992.

VAITSMAN, J. *Flexíveis e plurais: identidade, casamento e família em circunstâncias pós-modernas*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

WEEKS, Jeffrey. “O corpo e a sexualidade”. In: LOURO, G. L. (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

NEM *MONSTROS,* NEM *INDIVÍDUOS A CORRIGIR*: ANÁLISE IDEOLÓGICA SOBRE "ESSE TAL KIT-GAY"

ROMANINI, Moises
(Discente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria, Membro do Grupo de Pesquisa "Saúde, Minorias Sociais e Comunicação, Bolsista CAPES/REUNI)
ROSO, Adriane
(Docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria, Líder do Grupo de Pesquisa "Saúde, Minorias Sociais e Comunicação)

Eixo Temático: Heteronormatividade, heterossexismo e homofobia no cotidiano escolar

Resumo: O objetivo deste manuscrito é identificar algumas estratégias ideológicas de discursos usadas contra o "Kit Escola Sem Homofobia" (ABGLT et al., 2011). Apoiados na Psicologia Social Crítica (e.g., GUARESCHI, 2009), uma análise crítica das práticas discursivas é apresentada. Três videos foram levados em consideração e nesse estudo o primeiro vídeo é o foco principal. O primeiro dá evidência ao discurso de um Deputado Federal. O segundo é uma entrevista com a Presidente do Brasil quando ela anuncia seu veto ao kit. O último enfatiza a "vitória" de grupos religiosos (Pentecostais, Neopentecostais e Católicos) na Câmara dos Deputados. Os videos foram transcritos e interpretados de acordo com o *modus operandi* da ideologia (THOMPSON, 2007). A análise coloca em evidência que os discursos do Deputado Federal contribuem fortemente para reforçar a discriminação homofóbica.

Palavras-Chave: Psicologia Social; Escola; Homofobia.

Abstract: The aim of this manuscript is to identify some ideological discourse strategies used against the "School without Homophobia Kit" (ABGLT et al., 2011). Supported by Critical Social Psychology (e.g., GUARESCHI, 2009), a critical analysis of this discursive practice is presented. Three videos were taking into consideration and for this study the first video is the main focus. The first gives evidence for a Federal Deputy's discourse. The second is an interview with the Brazilian President when she states her veto to the kit. The last emphasizes the "victory" of religious groupings (Pentecostals, Neopentecostals and Catholic) in the House of Representatives (the lower chamber). The videos were transcribed and interpreted according to ideology's *modus operandi* (THOMPSON, 2007). The analysis places in evidence that the discourses of the Deputy contributes to strongly reinforce homophobic discrimination.

Key-Words: Social Psychology; School; Homophobia.

1. Introdução

Há alguns dias, recebemos em nossos endereços eletrônicos (e-mail) uma mensagem cujo assunto era "*Movimento Sentinela (112) Abaixo-assinado (contra o tal KIT GAY)*". Ao abrir a mensagem, lemos o seguinte texto: "Meus amigos, acabei de ler e assinar este abaixo-assinado online: 'Somos contra o maior escândalo deste País: O KIT GAY nas escolas, para

as crianças 'aprenderem' sobre educação sexual'". Logo abaixo, há dois links, um que é direcionado para um vídeo de uma Sessão Extraordinária da Câmara dos Deputados, no qual o Deputado Federal Jair Bolsonaro (PP-RJ)[1] torna público o escândalo do "tal Kit Gay" e o outro direciona o internauta ao site de Petição Pública[2].

O referido abaixo-assinado é destinado à Presidente da República Federativa do Brasil, ao Congresso Nacional, ao Supremo Tribunal Federal e às Assembléias Legislativas. Após apresentar um breve resumo dos dois vídeos citados, o texto do abaixo-assinado encerra com a seguinte frase: "Essa comissão de Direitos Humanos e Minorias que nós colocar o escárnio da sociedade. Eles querem aliciar nossas crianças com esse KIT GAY"[3] (PETIÇÃO PÚBLICA, 2011, s/p.). O responsável pelo envio das mensagens eletrônicas e pela criação desse abaixo-assinado é o denominado "Movimento Sentinela".

A palavra sentinela tem diversos significados, tais como "soldado armado que guarda um posto", "Indivíduo isolado, vigiando", "Ato de guardar, vigiar; vigia: estar de sentinela" (FERREIRA, 2008). O Movimento Sentinela, por sua vez, apresenta-se como um grupo cujo objetivo é "difundir entre membros o que há de mais recente no noticiário que venha contra e a favor aos princípios da nossa fé, sendo ela na política, nos meios de comunicação e de pessoas influentes na sociedade" (MOVIMENTO SENTINELA, 2011, s/p.)[4]. O grupo online, composto por 20 membros, dessa maneira se constitui por "soldados armados" *pela* e *a favor* da fé, propondo uma "cruzada sagrada" contra o "Kit Gay".

O fato é que, após muita polêmica, o material a ser distribuído em seis mil escolas do Brasil, erroneamente denominado como "Kit Gay", já que o projeto tem como título "Escola Sem Homofobia", foi vetado pela Presidente da República Dilma Rousseff. Ao se referir ao veto declarado pela própria presidente em uma entrevista, o Deputado Federal Jair Bolsonaro, em uma Sessão Extraordinária da Câmara dos Deputados ocorrida em maio de 2011, cumprimenta Dilma Rousseff pela decisão, "que pese a nossa distância ideológica, em especial por um passado próximo (...)" (TV CÂMARA, 2011).

É justamente pela "distância ideológica" entre nós e o Deputado Jair Bolsonaro que os discursos veiculados pelas mídias a respeito do "Kit Escola Sem Homofobia" nos inquietaram e provocaram a escrever e a tomar uma posição diante do tema. O assunto e, ainda mais, a

[1] Jair Bolsonaro é Deputado Federal pelo Estado do Rio de Janeiro, representante do Partido Progressista (PP).

[2] O vídeo com o discurso do Deputado Federal Jair Bolsonaro encontra-se disponível em http://www.youtube.com/watch?v=ONfPCxKdGT4&feature=player_embedded. O link http://www.peticaopublica.com.br/?pi=PROL apresenta o referido abaixo-assinado contra o "Kit Gay".

[3] A transcrição apresentada nesse trabalho é fiel ao texto original, sem correções.

[4] O e-mail do Grupo é movimentosentinela@googlegroups.com.

forma como ele foi tratado é muito sério e essa discussão é de interesse do nosso Grupo de Pesquisa "Saúde, Minorias Sociais e Comunicação", vinculado aos Cursos de Graduação e Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria.

Distâncias ideológicas a parte, propomos uma aproximação com o conceito de ideologia – que alguns afirmam ser "coisa do passado". Mas não iremos tratar a ideologia como um conjunto de idéias ou valores (sentido positivo), como fez o Deputado Jair Bolsonaro. Para tecer construções teóricas acerca da polêmica que envolve o kit, tomaremos ideologia na sua dimensão negativa e prática, a qual permite entender os fenômenos sociais de um modo crítico.

A concepção crítica de John B. Thompson (2007) valoriza essa dimensão ao entender que ideologia refere-se às "maneiras como o sentido, mobilizado pelas formas simbólicas, serve para e*stabelecer* e s*ustentar* relações de dominação" (p.79).

Na tentativa de responder de que maneira pode o sentido servir para estabelecer e sustentar relações de dominação, Thompson (2007) identifica certos modos de operações gerais da ideologia e indica algumas das maneiras como eles podem estar ligados, em circunstâncias particulares, com estratégias de construção simbólica. E é justamente o que pretendemos fazer nesse estudo: identificar e analisar possíveis estratégias de construção simbólica ideológicas nos discursos veiculados nas mídias referentes ao "Kit Escola Sem Homofobia", de modo a mostrar se elas são ou não ideológicas no sentido thompsiano.

2. Pressupostos Teóricos e Metodológicos

Analisar se determinadas formas simbólicas constituem-se como ideológicas exige uma teoria de base que nos ajude a olhar mais de perto as relações estabelecidas de poder na sociedade. Pensamos que a Psicologia Social Crítica tem muito a contribuir nesta complexa tarefa, particularmente ao tomarmos o termo crítica como fundante.

Deixando bem claro de onde partimos, passamos a descrever, podemos descrever o método com o qual colhemos materiais para realizar nossa análise crítica sobre a polêmica do kit.

Como o tema do "Kit Escola Sem Homofobia" foi amplamente divulgado nas mídias (rádio, jornal, televisão e internet), delimitamos nossa pesquisa à mídia *internet*, mais especificamente, aos vídeos disponibilizados *online* num dos sites mais acessados: o YouTube. Ainda assim, nosso objeto de pesquisa se tornaria muito amplo, o que inviabilizaria nossa discussão. Portanto, definimos três momentos de analise: 1) o vídeo em que o Deputado Federal Jair Bolsonaro faz seu pronunciamento na Câmara dos Deputados. Nesse vídeo,

gravado e divulgado pela TV Câmara, o deputado denuncia o que ele chama de "escândalo do Kit Gay"; 2) o vídeo da entrevista em que a Presidente Dilma Rousseff anuncia o veto ao "Kit Escola Sem Homofobia"; e 3) por fim, o vídeo que apresenta, novamente, o discurso do deputado supracitado, mas nesse momento o discurso é sobre a "vitória" das bancadas católica e evangélica da câmara, bem como dos parlamentares que se preocupam com "os bons costumes".

Acreditamos que esses três momentos são emblemáticos e podem nos oferecer um panorama geral para discutirmos as estratégias ideológicas presentes nos referidos discursos. Ressaltamos que os dois últimos momentos serão aqui apenas citados como uma das conseqüências do momento inicial e serão desenvolvidos em momento oportuno. Os discursos veiculados nos vídeos foram transcritos e submetidos a uma análise discursiva (THOMPSON, 2007).

3. Resultados e Discussão - A denúncia do "escândalo do KIT GAY"

O primeiro momento refere-se a uma Sessão Extraordinária da Câmara dos Deputados, ocorrida no dia 30 de novembro de 2010. A sessão citada foi veiculada pela TV Câmara e, posteriormente, postada como vídeo no site YouTube, e foi intitulada pela pessoa que o postou como "Alerta aos Pais de Alunos de Escolas Públicas: MEC distribui Cartilha e Kit-Gay à Rede Pública"[5].

O Deputado Jair Bolsonaro, no alto de sua experiência de "20 anos de congresso", inicia seu discurso afirmando que quer tratar de um assunto que é o "maior escândalo" que ele já tomou conhecimento. Ressalta ainda que não se trata de corrupção, já que esse é um "tema corriqueiro aí nesse governo" (TV CÂMARA, 2010).

A comparação entre o "maior escândalo" que ele já tomou conhecimento e a corrupção presente nesse discurso nos remete à estratégia ideológica denominada universalização, uma das estratégias típicas da legitimação. Através da universalização, "acordos institucionais que servem aos interesses de alguns indivíduos são apresentados como servindo aos interesses de todos" (THOMPSON, 2007, p.83). Ou seja, ao apresentar o "Kit-Gay" como o "maior escândalo" do país e ainda associá-lo à corrupção, o Deputado Jair Bolsonaro apresenta o fato como um problema de todos, quando na verdade se trata de uma preocupação das bancadas católica e evangélica da Câmara.

Na sequência do discurso, Bolsonaro fala de uma reunião da Comissão de Direitos Humanos e Minorias e da Comissão de Educação: "A ga... a galera, a platéia composta de:

[5] Disponível em http://www.youtube.com/watch?v=S63PlEIHdnA Acesso em 09 de junho de 2011.

100% gays, lésbicas, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros. Essa turma toda reunida tomaram decisões que esta casa aqui não tá sabendo". E continua seu discurso chamando a atenção dos pais: "Atenção pais de alunos! De 7, 8, 9 e 10 anos da rede pública. Atenção pais. Os seus filhos vão receber no ano que vem na escola um kit. Esse kit tem o título: Combate à Homofobia". Bolsonaro, conclui, entretanto, que na verdade esse kit "é um estímulo ao homossexualismo, é um incentivo à promiscuidade" (TV CÂMARA, 2010, s/p.).

Ao se referir aos participantes da reunião como "a galera" e "essa turma toda reunida", constatamos a utilização da estratégia denominada deslocamento, na qual "um termo costumeiramente usado para se referir a um determinado objeto ou pessoa é usado para se referir a um outro, e com isso as conotações positivas ou negativas do termo são transferidas para o outro objeto ou pessoa" (THOMPSON, 2007, p. 83). Os termos utilizados para se referir aos participantes da reunião são geralmente utilizados para situações informais e até mesmo para situações de bagunça, desordem. Esses sentidos negativos podem ser transferidos para o grupo em questão, descredibilizando as ações das referidas comissões.

Outra estratégia identificada nesse trecho é o da padronização (THOMPSON, 2007), na qual unifica-se as pessoas ("100% gays, lésbicas...", "Essa turma toda reunida...") num referencial padrão – são todos iguais. Ao afirmar que "tomaram decisões que esta casa aqui não tá sabendo", a ênfase, que antes era a de padronizar o grupo, agora é dada as distinções entre dois grupos – a estratégia de diferenciação (THOMPSON, 2007) -, entre "nós" e "eles", entre "esta casa" (a Câmara dos Deputados) e aquela "galera", o primeiro em detrimento em relação ao segundo.

Padronizado o grupo da "galera" e "devidamente" diferenciado do que Bolsonaro chama "esta casa", torna-se mais fácil construir "um inimigo retratado como mau, perigoso e ameaçador e contra o qual os indivíduos são chamados a resistir coletivamente ou a expurgá-lo" (THOMPSON, 2007, p. 87) – o expurgo do outro. Se contrapormos o termo "galera" com "esta casa", perceberemos que o discurso do Deputado serve para equiparar os "100% gays, lésbicas..." aos adolescentes, tipicamente os que agem sem pensar, imaturos, irresponsáveis, e para posicionar os congressistas como os maduros, os pais que sabem o que está certo ou errado.

O deputado ainda complementa que esse "Kit" é, na verdade, "um estímulo ao homossexualismo, é um incentivo à promiscuidade". Acrescentando o sufixo "ismo" ao radical "homo", ao invés de falar em homossexualidade, o deputado trata do assunto como um desvio, como uma doença. Nesse sentido, lembramos que em "Os Anormais", Foucault

(2000) traça a genealogia do "surgimento" da anormalidade a partir de elementos que sempre existiram. Dentre esses elementos, dois nos interessam para essa discussão: a construção do *monstro humano*, caracterizado pelo diferente, o anormal, o fora dos padrões, tendo como modelo de normalidade a idéia de perfeição "à imagem e semelhança de Deus"; e, consequentemente, o *indivíduo a corrigir*, com a criação de instituições e técnicas com o objetivo de enquadrar esse indivíduo na dita normalidade.

Quando o "homossexualismo" – enquanto um desvio, uma doença – é diretamente associado à promiscuidade, como se fossem sinônimos, o deputado parece referir-se ainda à época na qual a epidemia do HIV/AIDS estava relacionada ao "grupo de risco" de homens que fazem sexo com homens, o que "favoreceu o estigma de que esta doença estaria estritamente ligada à promiscuidade e ao pecado" (BOHM, 2009, p.25). Nesse momento se proliferaram discursos ligados a uma praga gay, a um "câncer gay" (LOURO, 2004), aumentando a discriminação, a intolerância e a violência frente a esse grupo social – o que é evidente no pronunciamento de Jair Bolsonaro.

Ao falar sobre os materiais que constituem o "Kit", o deputado fala apenas em DVDs que contêm duas "historinhas" [SIC][6]. Identificamos aqui um modo de operação da ideologia denominado dissimulação, no qual "relações de dominação podem ser estabelecidas e sustentadas pelo fato de serem ocultadas, negadas ou obscurecidas, ou pelo fato de serem representadas de uma maneira que desvia nossa atenção" (THOMPSON, 2007, p.83). Em primeiro lugar, o "Kit" é reduzido a "duas historinhas", ocultando os demais materiais que compõem o "Kit Escola Sem Homofobia". Salienta-se, ainda, que o uso do diminutivo é uma forma de linguagem que pode, neste caso reforçar a depreciação.

O Projeto Escola Sem Homofobia teve como principais resultados a criação de dois produtos específicos. O primeiro é um conjunto de recomendações elaborado com o intuito de revisar, formular e implementar políticas públicas que enfoquem a questão da homofobia. Essas recomendações foram baseadas nos resultados de duas atividades: a realização de cinco seminários, um em cada região do Brasil, com a participação de profissionais da educação, gestores e representantes da sociedade civil, com o objetivo de obter um perfil da situação da homofobia nas escolas; e a realização de uma pesquisa qualitativa sobre homofobia na comunidade escolar em 11 capitais das 5 regiões do país, envolvendo 1406 participantes. E a segunda é a incorporação e institucionalização de uma estratégia de comunicação para trabalhar a homossexualidade de uma maneira mais consistente nos contextos educativos, na

[6] SIC – Segundo Informações Colhidas na gravação do discurso do Deputado.

qual “as duas historinhas” são apenas um dos materiais que compõem o kit (ABGLT-Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais et al., 2011).

Todas essas informações sobre o “Projeto Escola Sem Homofobia” foram deliberadamente ocultadas e o projeto foi reduzido à denominação “Kit Gay”, aqui novamente ocorrendo a estratégia de deslocamento (THOMPSON, 2007), tendo em vista que o termo “Gay”, em determinadas ocasiões, é ainda considerado como uma espécie de xingamento, sendo uma palavra carregada de conotação negativa. Ao deslocar a expressão “Escola Sem Homofobia” e substituí-la pelo termo “Gay”, esse produto do projeto citado traz consigo a conotação pejorativa do termo, “confirmando” a idéia do deputado de que o “kit gay” tem como objetivo “aliciar nossas crianças”.

Por fim, Bolsonaro (TV CÂMARA, 2010) afirma que “essa história de homofobia é uma história de cobertura, para aliciar a garotada” e conclui seu discurso inflamado dizendo que “se um garoto tem um desvio de conduta, logo jovem, ele tem que ser redirecionado pro caminho certo, nem que seja com umas palmadas! Me acusam de ser violento, mas não sou promíscuo, não sou canalha com as famílias brasileiras!” (s/p.).

Ao se referir à homossexualidade como algo que “dá nojo”, igualá-la à promiscuidade e canalhice com as famílias brasileiras e afirmar que essa “história de homofobia” é uma “história de cobertura, para aliciar a garotada”, o Deputado Federal Jair Bolsonaro demonstra ao país os seus sentimentos homofóbicos – e não vamos entrar aqui no mérito da discussão sobre o conceito de homofobia (para isso consulte Bohm, 2009). Além de expressar e até mesmo incitar a Homofobia, Bolsonaro desconsidera completamente resultados de pesquisas importantes sobre o tema e que indicam a presença da homofobia nas escolas (UNESCO, 2004; FIPE, 2009; FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO, 2009).

Enfim, as estratégias ideológicas identificadas nessa análise preliminar evidenciam, como já referimos anteriormente, a construção de um *monstro humano* e de um *indivíduo a ser corrigido* (FOUCAULT, 2000) no discurso de Jair Bolsonaro. O homossexual, nesse discurso, é considerado um monstro porque usa como pretexto “essa história de homofobia” para fazer uma “história de cobertura”, com o intuito de aliciar as crianças com o “tal kit gay” – ora, ele acaba por igualar o homossexual ao pedófilo, considerado desumano, um monstro na sociedade, tal como já presenciamos em outros momentos históricos.

4. Considerações Finais – O veto que preocupa!

Como destacamos no decorrer deste trabalho, são inúmeras as estratégias ideológicas presentes nos discursos que dizem respeito ao “Kit Escola Sem Homofobia”. Essas estratégias

não operam isoladamente, mas em conjunto. Entendemos que há uma estratégia de construção simbólica que perpassa todo o discurso veiculado: a naturalização. A naturalização ocorre quando "um estado de coisas que é uma criação social e histórica pode ser tratado como um acontecimento natural ou como um resultado inevitável de características naturais" (THOMPSON, 2007, p.88).

Através dessa estratégia, a sociedade acaba por atuar em perspectivas heteronormativas, compreendendo as práticas e relações heterossexuais como "dadas, compulsórias e naturais, e onde algumas características são desejadas, esperadas e ensinadas para os dois únicos gêneros compreendidos na lógica binária feminino/masculino" (BOHM, 2009, p. 18).

Ou seja, tudo o que escapa à lógica binária feminino/masculino e da heteronormatividade é considerado estranho, anormal. E é justamente nesse sentido que as estratégias ideológicas presentes nesses discursos podem estar colaborando no estabelecimento e/ou manutenção de relações de dominação, pois isso inviabiliza a conquista de direitos e o reconhecimento dos homossexuais como qualquer outro cidadão.

No dia 26 de maio de 2011, em Sessão Extraordinária da Câmara dos Deputados, o Deputado Federal Jair Bolsonaro volta a se pronunciar sobre o tema, mas dessa vez para comemorar a "vitória" de sua "guerra" (TV CÂMARA, 2011), já que o Projeto Escola Sem Homofobia havia sido vetado pela Presidente da República Dilma Rousseff. O deputado cumprimenta a presidente "por ter lançado na lata do lixo o que nós chamamos de Kit Gay", todavia faz um alerta aos companheiros: "antes de agradecer à bancada Católica, à bancada Evangélica, entre outros preocupados com a família, com os bons costumes, né, dizer que o monstro ainda não foi devidamente, não está devidamente morto" (TV CÂMARA, 2011, s/p.).

Ao falar que o monstro ainda não está devidamente morto, Bolsonaro se refere a outros projetos envolvendo diversidade sexual nas escolas. Mas, parece-nos que o Deputado tem razão em um aspecto: a Presidente da República lançou na lata do lixo o Projeto Escola Sem Homofobia. Nesse mesmo dia 26 de maio, horas antes do discurso de Bolsonaro, a Presidente Dilma Rousseff concedeu uma entrevista à mídia no Palácio do Planalto. Nessa entrevista, Dilma afirma que o governo defende a educação e também a luta contra práticas homofóbicas, contudo "não vai ser permitido a nenhum órgão do governo fazer propaganda de opções sexuais" e justifica a decisão afirmando que "nós não podemos interferir na vida privada das pessoas"[7].

[7] Esse vídeo está disponível no link http://www.youtube.com/watch?v=Ex_pZov3HfY.

Ora, é lamentável que a Presidente da República tenha tomado tal decisão sem conhecer o material proposto no projeto: "Eu não assisti os vídeos todos, há um pedaço que eu vi na televisão, passado por vocês, eu não concordo com ele", afirma Dilma. Como é possível falar que o projeto faz propaganda de opções sexuais sem conhecer todos os produtos do projeto? Como se faz propaganda de opções sexuais? A que ela se refere quando fala em opções sexuais? Mais uma questão: o projeto tem como objetivo interferir na vida privada das pessoas? De que vida privada se está falando?

São essas e outras questões que têm nos movimentado e mobilizado a pensar no assunto e nos leva a expressar, aqui, a nossa concordância com as manifestações de repúdio ao veto da Presidente Dilma Rousseff, como a Carta Aberta à Presidente escrita por Toni Reis – Conselheiro do Conselho Nacional LGBT –, o artigo "Kit-Polêmica" publicado no Jornal "O Estado de São Paulo" (DINIZ, 2011) e a Nota de Repúdio da Comissão de Direitos Humanos do Conselho Regional de Psicologia do Estado do Rio Grande do Sul (CRPRS, 2011). Portanto, ao assistir os vídeos do kit e entrar em contato com o material do Projeto Escola Sem Homofobia podemos escolher entre compreender o tema sob um prisma do moralismo religioso-cristão e fundamentalista (como o fez Bolsonaro, seus companheiros e centenas de pessoas que postaram comentários online louvando a iniciativa do Deputado) ou sob o prisma da ética, de uma ética do cuidado e do respeito pelas diferenças. Optamos pela segunda via. Fiquemos de sentinela!

Referências:

ABGLT (Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais) et al. **Nota Oficial sobre o Projeto Escola Sem Homofobia.** Disponível no endereço eletrônico: http://pfdc.pgr.mpf.gov.br, consultado em 29 mai. 2011 (2011).

BOHM, A. M. **Os "Monstros" e a Escola:** identidade e escolaridade de sujeitos travestis. Orientadora: Jane Felipe de Souza. Porto Alegre: Dissertação de Mestrado UFRGS, 2009.

CRPRS. Conselho Regional de Psicologia do Estado do Rio Grande do Sul. Comissão de Direitos Humanos. **Nota de Repúdio**. Disponível no endereço eletrônico: http://www.crprs.org.br/noticias_internas.php?idNoticia=1222, consultado em 04 jun. 2011 (2011).

DINIZ, D. Kit-Polêmica. **Jornal O Estado de São Paulo** – Caderno Aliás. Domingo, 29 de Maio, 2011.

FERREIRA, A. B. H. **Mini Aurélio**. Curitiba: Ed.Positivo, 7ª Ed., 2008.

FIPE. Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas. **Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar.** Disponível no endereço eletrônico: http://www.abglt.org.br/port/pesquisas.php, consultado em 30 mai. 2011 (2009).

FOUCAULT, M. **Os Anormais.** Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO. **Diversidade Sexual e Homofobia no Brasil:** intolerância e respeito às diferenças sexuais. Disponível no endereço eletrônico: http://www.abglt.org.br/port/pesquisas.php, consultado em 30 mai. 2011 (2009).

GUARESCHI, P. **Psicologia Social Crítica como prática de libertação**. 4ª ed.rev.ampl. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

LOURO, G. L. **Um corpo estranho:** ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MOVIMENTO SENTINELA. **Movimento Sentinela** – Google Groups. Disponível no endereço eletrônico: movimentosentinela@googlegroups.com, consultado em 02 jun. 2011 (2011).

PETIÇÃO PÚBLICA. **Abaixo-assinado Somos contra o maior escândalo deste País, o KIT GAY.** Disponível no endereço eletrônico: http://www.peticaopublica.com.br/?pi=PROL, consultado em 02 jun. 2011 (2011).

THOMPSON, J. B. **Ideologia e Cultura Moderna** - teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis: Vozes, 2007.

TV CÂMARA. **Deputado Federal Jair Bolsonaro** – Sessão Extraordinária da Câmara de Deputados. Disponível no endereço eletrônico: http://www.youtube.com/watch?v=S63PlEIHdnA&feature=related, consultado em 01 jun. 2011 (2010).

TV CÂMARA. **Deputado Federal Jair Bolsonaro** – Sessão Extraordinária da Câmara de Deputados. Disponível no endereço eletrônico: http://www.youtube.com/watch?v=rVwq_Y1F_ow, consultado em 01 jun. 2011 (2011).

UNESCO. **Juventudes e Sexualidade.** Disponível no endereço eletrônico: http://www.abglt.org.br/port/pesquisas.php, consultado em 30 mai. 2011 (2004).

NÚCLEO DE ESTUDOS, PESQUISAS E EXTENSÃO EM SEXUALIDADE, CORPORALIDADES E DIREITOS: UM RELATO DE AÇÕES PARA INSERÇÃO DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS

IRINEU, Bruna Andrade[1]
FROEMMING, Cecilia Nunes[2]
BEZERRA, Jean[3]
NOVAIS, Marcela[4]
LACERDA, Milena[5]
ANDRADE, Luciene[6]

Eixo Temático: Heteronormatividade, heterossexismo e homofobia no cotidiano escolar

Resumo: O trabalho relata as ações de extensão e pesquisa para a inserção das temáticas de gênero e sexualidade, a partir da experiência do *Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Sexualidade, Corporalidades e Direitos,* na Universidade Federal do Tocantins. Correlacionar às categorias gênero e sexualidade permite-nos questionar o processo de inteligibilidade contido na seqüência "sexo-gênero-desejo", que historicamente tem invisibilizado sujeitos que fogem à heterossexualidade e impondo hierarquias no acesso a direitos. Provocar discussões sobre a necessidade do enfrentamento ao sexismo e homofobia, questões que "escapam" a rigidez do currículo educacional, é emergente para construção de uma sociedade democrática.

Palavras-Chave: Universidade; Sexualidade; Gênero; Corporalidades; Direitos;

Introdução

Este trabalho relata as ações para a inserção das temáticas de gênero e sexualidade no espaço universitário, a partir da experiência do *Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Sexualidade, Corporalidades e Direitos,* no âmbito das atividades de extensão e pesquisa na Universidade Federal do Tocantins – UFT.

[1] Assistente Social graduada pela Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) e Mestra em Sociologia pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professora Assistente do Curso de Serviço Social da Universidade Federal do Tocantins (UFT) e Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Sexualidade, Corporalidades e Direitos – UFT. Email: brunairineu@gmail.com
[2] Assistente Social graduada pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS) e Mestra em Serviço Social pela mesma instituição. Professora Assistente do Curso de Serviço Social da Universidade Federal do Tocantins (UFT) e Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Sexualidade, Corporalidades e Direitos – UFT. Email: ceciliafroemming@gmail.com
[3] Graduando em Serviço Social pela Universidade Federal do Tocantins (UFT) e integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Sexualidade, Corporalidades e Direitos – UFT. Email: jeanjj2008@hotmail.com
[4] Graduanda em Serviço Social pela Universidade Federal do Tocantins (UFT) e integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Sexualidade, Corporalidades e Direitos – UFT. Email: novais.santos@gmail.com
[5] Graduanda em Serviço Social pela Universidade Federal do Tocantins (UFT) e integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Sexualidade, Corporalidades e Direitos – UFT. Email: milenalacerda@hotmail.com
[6] Graduanda em Serviço Social pela Universidade Federal do Tocantins (UFT) e integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Sexualidade, Corporalidades e Direitos – UFT. Email: luhre@hotmail.com

A perspectiva teórica que partilhamos advém do construtivismo, que critica o essencialismo das identidades, sendo a sexualidade entendida como categoria analítica, percebida enquanto produto social e cultural que gestiona desejos, corpos, prazeres e vivências sociais (GUASCH e OSBORNE, 2003). No que diz respeito a gênero, referendamos as abordagens que também criticam as essencializações e problematizam os dualismos embasados no modelo binário (masculino/feminino) e no processo de inteligibilidade contido na seqüência sexo-gênero-desejo (BUTLER, 2003). Assim, destaca-se que esta iniciativa fundamenta-se especialmente na compreensão de que as hierarquias sexuais e de gênero tem invisibilizado direitos sociais de pessoas que vivenciam sexualidades "disparatas", ou seja, desviantes e dissidentes da normativa, que é a heterossexual.

A Universidade Federal do Tocantins (UFT) foi criada em 2004, sua recente fundação também se relaciona com a própria criação do estado do Tocantins, que possui apenas 22 anos. Nestes 06 anos podemos elencar alguns momentos relevantes de se ressalvar, como: I - a criação do Curso de Serviço Social (2007), ao qual o referido grupo de pesquisas supracitado está vinculado; II – a criação do Núcleo de Estudos das Diferenças de Gênero – NEDIG (2008); III – a criação do Núcleo de Estudos dos Direitos Humanos – NEDH (2008). Embora reconheçamos a criação destes dois núcleos como ímpares no debate sobre gênero e direitos humanos, as discussões sobre sexualidade na UFT até 2008 tiveram vinculadas a ações pontuais nos cursos de Pedagogia e Comunicação Social, através de disciplinas optativas e orientações de monografias.

I – Das "ações pontuais" a "inserção contínua": pesquisa e extensão nos cadastros oficiais da UFT

A partir de março de 2009, consta-se registrado na Pró-reitoria de Pesquisa, um primeiro projeto intitulado "*As tramas da (in)visibilidade da diversidade sexual: heterossexismo e homofobia nas políticas públicas do estado do Tocantins*", cujo objetivo é avaliar a forma como são abordadas as representações de gênero e sexualidade no Estado, através das políticas de saúde, assistência social, previdência social e educação. Posteriormente, ainda no mesmo ano, identifica-se um segundo projeto, intitulado *"A hierarquia das (in)visbilidades: (des)fazendo gênero e sexualidades na avaliação de políticas públicas"*, cujo objetivo é verificar a implementação do Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais

(LGBT), em âmbito federal, e das propostas aprovadas na I Conferência Estadual LGBT do Tocantins, em âmbito estadual.

Os dois projetos estão circunscritos no debate sobre políticas públicas e diversidade sexual, e vinculam-se ao curso de Serviço Social. Paralelamente, podemos identificar duas ações no âmbito da extensão, junto a Pró-Reitoria de Extensão, que trataremos logo abaixo. O projeto *"Políticas de enfrentamento ao heterossexismo",* registrado em julho de 2009 e o projeto *"Políticas de enfrentamento ao sexismo e a homofobia no ambiente escolar: re-significando as práticas educativas no estado do Tocantins"*, registrado posteriormente.

Em agosto de 2009, se inicia as atividades do projeto intitulado "Políticas de enfrentamento ao heterossexismo". As atividades se dividiram em 03 metodologias: a) estudo de textos pré-selecionados; b) cine-debate de vídeos relacionados a gênero e sexualidade; c) rodas de conversa com militantes e/ou acadêmicos que tem suas experiências vinculadas a estas temáticas. E tem reunido alun@s dos cursos de Serviço Social e Pedagogia com periodicidade quinzenal. Os textos selecionados centraram-se na emergência da categoria "gênero", a partir da retomada histórica das lutas dos movimentos feministas, e sua inter-relação com a categoria "sexualidade" pela institucionalização compulsória da heterossexualidade, como única possibilidade de vivência da sexualidade. A iniciativa das leituras de textos de autoras/es como: Michel Foucault, Guacira Lopes Louro, Jeffrey Weeks, Judith Butler e Joan Scott, buscou contribuir também para que seja compreendida que as formas de gestão da vida são cada vez menos democráticas com as imposições das hierarquias sexuais e de gênero.

No mês de setembro de 2009, após pleito ao Edital "Gênero e Diversidade Sexual" de 2009 da SECAD/MEC, obteve-se a aprovação do projeto de capacitação de professores denominado "Políticas de enfrentamento ao sexismo e homofobia no ambiente escolar: re-significando as práticas educativas no estado do Tocantins". O projeto que tem parceria com o movimento LGBT local (GIAMA) e secretarias de educação (estadual e municipais) iniciou sua primeira turma em abril de 2010, na cidade de Palmas, com um seminário aberto ao público geral, a comunidade acadêmica e as/os participantes do projeto.

II – Do "Grupo de Pesquisa" a "Núcleo de Estudos e Pesquisas"

Como podemos perceber o Grupo "Sexualidade, Corporalidades e Direitos" tem seu surgimento em 2009, porém seu registro oficial junto à plataforma dos diretórios de pesquisa do Conselho Nacional de Pesquisa Científica – CNPq deu-se em março de 2010. No que

tange ao processo de institucionalização deste grupo, podemos citar outro fator relevante, que se refere à parceria instituída em junho de 2010 com a Secretaria de Direitos Humanos – SDH, vinculada a Presidência da República. O diálogo com órgão financiador se iniciou em abril de 2009, na perspectiva de implementação de um núcleo de pesquisas nos moldes previstos no Programa Brasil sem Homofobia e no Plano Nacional LGBT.

As hierarquias sexuais e de gênero tem invisibilizado direitos sociais de pessoas que vivenciam sexualidades desviantes e dissidentes da normativa, que é heterossexual. Contudo, o surgimento de movimentos sociais, que questionaram esta ordem simbólica tem pressionado respostas do Estado brasileiro a estas denúncias. As propostas têm ocorrido especialmente em território nacional no âmbito das ações do Programa Brasil sem Homofobia, datado de 2004, vinculado a Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH). Importante destacar também a articulação com a universidade no sentido da produção de dados e da visibilidade do tema relativo a livre orientação sexual que adquire no "Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual", de 2004, para estimular a articulação e parceria entre os órgãos governamentais e universidades, a "pesquisa e a difusão de conhecimentos que contribuam para o combate à violência e à discriminação de GLTB" (CONSELHO, 2004, p.23).

Estas articulações, entre governo e sociedade civil, previstas desde o Programa Brasil sem Homofobia, culminaram na realização da "I Conferência Nacional de Políticas Públicas para Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LGBT)", em 2008, que reuniu delegados/as da sociedade civil e do poder público para elaboração de propostas que resultaram na elaboração do "Plano Nacional de Promoção dos Direitos Humanos e Cidadania LGBT", lançado em maio de 2009.

A criação deste núcleo foi subsidiada pelas proposições contidas no Eixo Estratégico II – "Promoção da Cooperação Federativa; Articulação e fortalecimento de redes sociais; Articulação com outros poderes; cooperação internacional; gestão da implantação sistêmica da política para LGBT" do Plano Nacional LGBT, apresenta-se em sua Estratégia 1 – "Integração da política de promoção da cidadania e defesa dos direitos humanos de LGBT com as demais políticas públicas nacionais", meta nº 2.1.6 – Órgão de Competência: SEDH – "Promover a articulação e a parceria entre o poder público, sociedade civil organizada, institutos de pesquisa e universidades visando a estabelecer estratégias específicas e instrumentos técnicos que possam mapear a condição socioeconômica da população LGBT, com o objetivo de monitorar o combate à discriminação por orientação sexual e identidade de gênero, com indicadores de resultados a serem estabelecidos" (2009, p. 35).

Os espaços de construção de alteridade e promoção do reconhecimento da diversidade sexual podem e devem iniciar por projetos que envolvem a educação superior. Dentre as temáticas discutidas na Conferência, bem como no Plano LGBT, a educação e o espaço escolar (no caso, universitário) são preconizados como *lócus* profícuo de violações, violências e injúrias. Os processos que promovem a invisibilidade da homofobia, da heteronormatividade e das demais formas de não reconhecimento das amplas diversidades vivenciadas cotidianamente no espaço educacional, contribuem para que as formas de gestão da vida sejam cada vez menos democráticas sexualmente.

A partir do projeto integrado *"Hierarquias sexuais e de gênero no estado do Tocantins"* agregaram-se às duas que já vinham sendo desenvolvidas mais duas pesquisas (a primeira, intitulada *"Política, Direitos e Homofobia"*, objetivando traçar um perfil sócio-econômico e político-cultural das/os participantes da VII Parada LGBT de Palmas; e o segundo, denominado *"Homofobia e sexismo no ambiente escolar"*, para identificar as principais violações e violências sofridas por LGBT no espaço escolar – realizada com participantes do curso de extensão para educadoras/es citado anteriormente).

Nas figuras abaixo pode ser visualizado os projetos em andamento realizados pelo núcleo:

Quadro 01 – Projetos de Pesquisa

Projeto	Situação	Objetivos
Projeto de Pesquisa "Homofobia e sexismo no ambiente escolar tocantinense"	Andamento	a) refletir sobre as violações a equidade de gênero e ao respeito à diversidade sexual no espaço escolar; b) verificar se o contexto escolar tem se constituído um espaço de defesa dos direitos sexuais e dos direitos reprodutivos de jovens e adolescentes; c) conhecer quais ações sobre "orientação sexual" e/ou "educação sexual" são desenvolvidas em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) no Tocantins; d) subsidiar, a partir de dados coletados, profissionais que atuam na formulação de políticas educacionais para o enfrentamento ao

		sexismo e à homofobia;
Projeto de Pesquisa "As tramas da (in) visibilidade da diversidade sexual: heteros-sexismo e homofobia nas políticas públicas do Estado do Tocantins"	Andamento	a) Conhecer as representações de gênero e sexualidade em serviços da área da seguridade social (Assistência Social, Saúde e Previdência Social) no Estado do Tocantins; b) Realizar levantamento dos dados relacionados a violências cometidas motivadas pela orientação sexual; c) Pesquisar nos documentos relacionados as políticas públicas em torno das políticas de identidade, gênero e sexualidade.
Projeto de Pesquisa "A hierarquia das (in)visibilidades: (des)fazendo gênero e sexualidades na avaliação de políticas públicas"	Andamento	A pesquisa pretende verificar, em nível federal e estadual, a implementação do Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LGBT), lançado em maio de 2009 a partir da sistematização das propostas da I Conferência Nacional de Políticas Públicas para LGBT (2008). A investigação tem ainda como objetivo perceber como tem se dado o diálogo entre Estado e sociedade civil na formulação, implementação e execução das políticas públicas para a população LGBT.
Política, Direitos e Homofobia	Andamento	Esta pesquisa objetiva investigar o perfil sócio-econômico e político-cultural das/dos participantes da VII Parada do Orgulho LGBT de Palmas/TO, identificando seu conhecimento e posicionamento em relação às leis e órgãos que envolvem questões relacionadas à população LGBT e mapear os padrões de violência, discriminação e violações de direitos que atinge a população LGBT.

Quadro 02 – Projetos de Extensão

Projeto	Situação	Objetivos
Projeto de Extensão "Políticas de Enfrentamento ao Heterossexismo"	Andamento	A atividade objetiva o desenvolvimento de um Grupo de Estudos "Sexualidade, Corporalidades e Direitos" que fundamenta-se na compreensão de que a "fraude na ciência e na moral" como afirmou Souza Filho (2009) pautadas no discurso religioso ou no discurso medicalizado frente as sexualidades dissidentes e orientação sexual não-hegemônica reforça as hierarquias sexuais e de gênero.
Projeto de Extensão "Políticas de Enfrentamento ao sexismo e a homofobia no ambiente escolar: re-significando as práticas educativas no estado do Tocantins"	Andamento	O projeto tem por objetivo capacitar 500 educadoras/es da rede básica de ensino do estado do Tocantins para a diversidade sexual, considerando as questões concernentes ao sexismo e a homofobia no ambiente escolar. Há previsão de execução do mesmo em 04 pólos: Palmas, Miracema, Araguaína e Gurupi.

A metodologia de desenvolvimento dos projetos vinculados ao núcleo de estudos, pesquisas e extensão "Sexualidade, Corporalidades e Direitos" vem percorrendo os seguintes eixos: 1) a produção de conhecimento e a formação de estudantes de graduação e 2) a articulação com atores sociais envolvidos com a temática LGBT em âmbito municipal, estadual e federal. Os projetos se inter-relacionam com o intuito de propiciar a reflexão sobre as implicações das hierarquias sexuais e de gênero no acesso a direitos, especialmente via políticas públicas.

Os/as estudantes vinculados/as aos projetos são orientados em leituras sobre o tema e participam de reuniões de discussão do projeto e de atividades de articulação com os atores sociais ligados ao movimento e às políticas para LGBT em âmbito local. Estão previstas articulações com ativistas e gestores de políticas públicas (em nível federal), reuniões com o movimento social e com os gestores das secretarias de educação, saúde, segurança pública e assistência social (em nível estadual e municipal) e do Centro de Referência em Direitos Humanos e Combate a Homofobia de Palmas – para expor o projeto, coletar dados e posteriormente socializar as análises finais.

As atividades visam coletar e analisar dados sobre homofobia e violações de direitos a população LGBT (que na região são incipientes) e promover uma aproximação entre

ativistas, gestores, estudantes e pesquisadores interessados nas temáticas de gênero, sexualidade e diversidade sexual no Tocantins.

A discussão acerca da violação de direitos e o acesso às políticas públicas são explorados nestes projetos, de modo a propiciar a reflexão sobre as hierarquias de gênero e sexualidade, em correlação com as violações de direitos no território tocantinense. Ao correlacionar sexualidade e gênero - categorias diferentes, porém complementares, damos visibilidade as hierarquias de direitos – o que esta acessível ou não a quem está numa posicionalidade convencionada socialmente ou não na pirâmide? (RUBIN, 1989). A ausência de direitos, de proteção jurídica e políticas que reconheçam as sexualidades desviantes da "matriz heterossexual", enquanto práticas legítimas também é manifestação desta segregação social e hierarquização sexual e de gênero.

Considerações Provisórias

O estado do Tocantins, bem como os demais estados da federação brasileira, é caracterizado pelo não reconhecimento da diversidade sexual. O desafio de construir sua identidade no avesso da norma, enfrenta maiores dificuldades em cidades do interior do estado, considerando ainda que as formas de dominação são marcadas por manifestações de violência de gênero, homofobia e racismo. A invisibilidade política deste estado no cenário nacional propicia também a ausência de informações acerca da homofobia, o que pode ser percebido nas principais pesquisas que produziram levantamento de dados no Brasil.

O papel da universidade pública enquanto dorso do Estado, de responder as demandas do movimento social e produzir conhecimento a partir do levantamento de dados da realidade local, se coloca a partir desta ausência apresentada produto da invisibilidade das questões de gênero e sexualidade no estado.

A educação não pode ser reduzida a transmissão de informações e conhecimentos previstos no currículo universitário formal. A educação pública tem o compromisso de promover cidadania, sendo que esta inclui o reconhecimento de diversidade de valores sócio-culturais da sociedade brasileira. O Estado democrático de direito pactuado no Brasil a partir da Constituição de 1988, garante justiça e universalização dos direitos, implicando assim em contextos educacionais que apresentem a realidade social em sua diversidade. A diversidade sexual é uma manifestação da pluralidade de vivências da sexualidade humana, e desta forma, também deve estar contemplada nos espaços de discussão universitários.

Desta forma, entendemos que inserir discussões sobre livre orientação sexual, o combate a homofobia e questões que "escapam" a rigidez das construções de currículo educacional têm base no compromisso de uma construção de sociedade democrática. Reforçamos aqui que partilhamos da idéia de que educar é subsidiar sujeitos a partir de reflexões teóricas para que possam problematizar a norma instituída e assim propor a transformação desta regra.

Referências:

BRASIL. Secretaria Especial de Direitos Humanos. **Plano Nacional de Promoção da Cidadania e dos Direitos Humanos LGBT.** Brasília, 2009.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Texto-Base da Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais.** Brasília, 2008.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Anais da Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais.** Brasília, 2008b.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero:** Feminismo e Subversão da Identidade**.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CONSELHO NACIONAL DE COMBATE À DISCRIMINAÇÃO. **Brasil Sem Homofobia:** Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual**.** Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

GUASCH, Oscar; OSBORNE, Raquel. Avances em sociologia de la sexualidad. In: _____. (Comps.). **Sociologia de la sexualidad**. Madrid: CIS, 2003, p.01-24.

RUBIN, Gayle. "Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad". In: VANCE, Carole (Org.). **Placer y peligro**: explorando la sexualidad femenina**.** Madrid: Revolución Madrid, 1989.

_____. **O tráfico de mulheres:** notas sobre a ―economia política do sexo**.** Recife: SOS Corpo, 1993.

SEDWICK, Eve. A Epistemologia do Armário. **Cadernos Pagu**, nº 28. Campinas: 2007.

PRESENÇAS, SILÊNCIOS E AUSÊNCIAS: PROBLEMATIZANDO AS QUESTÕES DE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NA DISCIPLINA HISTÓRIA E O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA

SOARES, Alexandre Gomes (autor)[1]
SILVA, Maria Aparecida da (Co-autora)[2]
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Eixto Temático: Heteronormatividade, heterossexismo e homofobia no cotidiano escolar

Resumo: Busca-se neste trabalho analisar: O que está presente, silenciado e ausente sobre as questões de gênero e diversidade sexual na disciplina História no currículo de dois cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM)?

Palavras-chave: gênero, ensino de História, educação profissional

Abstract: Search in this paper to analyze: What is present, absent and silenced on the issues of gender and sexual diversity in the discipline of history in the curriculum of two courses Vocational Technical High School (EPTNM)

Keywords: gender, history teaching, professional education

1 - Introdução

Este trabalho tem como proposta apresentar resultado parcial da pesquisa, que procura responder a seguinte questão norteadora: O que está presente, é silenciado[3] e está ausente[4] sobre as questões de gênero e diversidade sexual nos livros didáticos da disciplina História e no currículo de dois cursos de EPTNM de uma instituição de educação profissional? Supõe-se que algumas questões de gênero sejam silenciadas ou estejam ausentes dos conteúdos dos livros didáticos da disciplina História no currículo de dois cursos de EPTNM em uma instituição de educação profissional, de modo específico as questões de gênero sobre as quais haja censura por fugirem ao padrão heteronormatizador. Como procedimentos metodológicos

[1] Mestrando em Educação Tecnológica pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET/MG). E-mail : prof.alexhis@gmail.com

[2] Prof. Dra. do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET/MG). E-mail: masilva46@des.cefetmg.br

[3] No que tange as práticas pedagógicas e as dinâmicas curriculares entende-se por silêncio na acepção empregada por Lionço e Diniz (2008), isto é como estratégia discursiva dominante, que torna nebulosa a fronteira entre heteronormatividade e homofobia.

[4] Ausência é concebida por Louro (2001, p. 89) como uma espécie da garantia da norma.

são adotados de forma complementar o estudo de caso e a análise de conteúdo. Algumas categorias do método dialético balizam as análises, tais como: contradição, mediação, relação dialética parte/todo, hegemonia, entre outras.

2 – As questões de gênero na Educação Profissional e Tecnológica

O que está presente, silenciado e está ausente sobre as questões de gênero nos livros didáticos da disciplina História no currículo de dois cursos de EPTNM de uma instituição de educação profissional? A pergunta norteadora da pesquisa traz algumas reflexões para debatermos na educação profissional e tecnológica

A discussão sobre questões de gênero e o currículo no ensino de história associado à educação profissional é escassa e polêmica, indaga-se qual disciplina do currículo poderia ser tomada como foco para verificar se, de fato, existe presenças, silêncios e ausências sobre as questões de gênero? A escolha da disciplina História é feita pelas possibilidades que a disciplina proporciona pela possibilidade de desenvolver nos educandos os reconhecimentos como sujeitos da história, problematizar a atuação desses sujeitos no ambiente escolar, no mercado de trabalho e na sociedade, questionarem as tramas e teias sociais em que estão envolvidos, e desenvolver ações para o intercâmbio e aprendizado mútuo. Criar a participação de todos os sujeitos na construção do saber histórico e proporcionar diálogos com outras disciplinas. A relação entre trabalho e educação traz dimensões necessárias para uma educação de qualidade, cuja educação e seus sujeitos precisam se posicionar criticamente no que tange ao capitalismo, pois

> o capital se empenha continuamente em moldar os corpos de acordo com seus próprios requisitos, ao mesmo tempo que internaliza em seu modus operandi em mudança efeitos de desejos corporais, vontades, necessidades e relações sociais em mudança e interminavelmente inacabados (por vezes expressos abertamente como lutas coletivas fundadas na classe, na comunidade ou na identidade) da parte do trabalhador. (HARVEY, 2004, p.157).

A opção pelo estudo das questões de gênero na disciplina História em curso de Educação Profissional Técnica Integrada de Nível Médio modalidade EJA e o outro curso na modalidade classificada pela instituição como regular é justificada pela suposta produção e reprodução das desigualdades ocorridas entre homens e mulheres no ambiente da formação profissional e na relação com o trabalho. Cabe mencionar que a importância do ensino de História no ensino médio na educação profissional é um elemento para ser discutido, tendo em vista a busca por avanços a serem promovidos. Nesse sentido, insere-se o questionamento

da atuação de currículos hegemônicos ou heteronormatizadores[5]. A escolha dos cursos de Mecânica (modalidade EJA) e Turismo e Lazer relaciona-se às dimensões que ambos os cursos possibilitam enquanto representações sociais de gênero, além das proposições discursivas com suas linguagens e jargões.

3- Eixos de análise

Na perspectiva de elucidar como a pesquisa em questões de gênero tem se desenvolvido, é necessário apontar alguns recortes das áreas (legislação, currículo e ensino de História).

3.1- Recortes sobre as questões de gênero nos documentos oficiais

Com a implantação da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), surge, em termos legais, sobretudo o art. 37, a preocupação em garantir o acesso e a continuidade dos estudos àqueles que não tiveram a oportunidade em idade própria. No entanto, somente com o Parecer CEB n. 11/2000, do Conselho Nacional de Educação foram regulamentadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultas (EJA). Com a aprovação desse parecer, a EJA, além da função de suprir ou compensar a escolaridade perdida, tem também a função reparadora de promover a cidadania por meio da garantia do direito historicamente negado à educação – aqui entendida como formação ao longo da vida e como uma das condições fundamentais para o acesso aos bens sociais.

Outro aspecto refere-se aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Médio que trazem o tema gênero de forma complexa no que se refere às práticas administrativa e pedagógica dos sistemas de ensino, escolas e sua relação com a estética da sensibilidade.

O documento descreve que

> A estética da sensibilidade realiza um esforço permanente para devolver ao âmbito do trabalho e da produção a criação e a beleza, daí banidas pela moralidade industrial taylorista. [...] Mas a estética da sensibilidade quer também educar pessoas que saibam transformar o uso do tempo livre num exercício produtivo porque criador. E que aprendam a fazer do prazer, do entretenimento, da sexualidade, um exercício de liberdade responsável. (BRASIL, 2000, p. 63)

[5] Ao citarmos o termo heteronormatizadores tem-se a relação com a homossexualidade, pois conforme a reflexão de Borrillo (2010) sobre heterossexismo é para a homofobia o que o sexismo é para a misoginia: apesar de esses conceitos serem distintos, um não pode ser concebido sem o outro (BORRILO, 2010, p.34)

A perspectiva desse documento (PCN) traz elementos que denotam a submissão ao mundo produtivo. No entanto, cabe destacar que, para um pesquisador em educação tecnológica, é vital a reflexão dos impactos desses parâmetros em nível nacional.

Outro documento relevante que menciona às questões de gênero, é o das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Nesse documento é ressaltado

> aproximações com as políticas de direitos humanos para crianças e adolescentes; dos direitos das pessoas com necessidades educacionais especiais; de gênero e diversidade sexual; e das relações étnico-raciais são alguns exemplos de territórios educacionais a serem apropriados em uma educação orientada para o reconhecimento do outro e para a diminuição das distâncias entre as categorias sociais, no combate à discriminação e segregação. (BRASIL, 2010, p. 18)

3.2 Recortes sobre questões de gênero no campo disciplinar da História

Fonseca (2004) insere a importância de analisar o ensino de História em sua dimensão histórica, dando ênfase à disciplina escolar e seu eixo de análise. A autora considera que a história do ensino de História e a história da disciplina escolar História se cruzam, [sendo] entrecortadas pelos debates político e historiográfico e pela produção de material didático [...]"(FONSECA, 2004, p. 12).

Ao tratarmos da disciplina História e o diálogo com outras disciplinas cabe mencionar uma reflexão do autor Chervel (1998) sobre a relevância de relacionar o ensino das disciplinas com as finalidades para as quais estão direcionadas e com os resultados que elas produzem.

A autora Suely G. Costa (2003) entende que o conceito de gênero resulta de

> uma longa germinação de experiências e idéias extraídas das relações entre homens e mulheres em suas muitas vidas em comum. [...] No plano intelectual, o conceito de gênero aparece como um dentre outros elaborados nas recentes aproximações da história com a antropologia. (COSTA, 2003, p. 187)

Para Costa (2003), o conceito de gênero contém um conjunto de configurações do político, saídas de tensões e conflitos, mas também de consentimentos que marcam as experiências do dia a dia de homens e mulheres. Compõe-se tanto de matéria intelectual como daquela de senso comum, ambas de difusa circulação no meio social. Do conceito de gênero, ocupam-se, preferencialmente, intelectuais mulheres, militantes e pesquisadoras. Desse modo, as experiências femininas impregnam suas escolhas temáticas.

Ao discorrer sobre gênero, Costa (2003, p. 201) aponta que as escolas têm produzido aceites de injustas ordens e apartações sociais de muitos tipos, ao reafirmarem, por exemplo, normas disciplinadoras de corpos, premissas sobre papéis sociais de homens e mulheres

circulantes em vasto material didático. Isso traz à baila as questões da sexualidade presentes na noção de gênero.

Outra discussão importante para o campo da história é o trabalho da historiadora Pinsky (2010), o qual descreve que é muito baixo o número de trabalhos de História que lançam mão do conceito de gênero no Brasil. A autora propõe uma análise que passa pela História Social e se pauta em alguns eixos, quais sejam: (i) avaliação da importância do olhar preocupado com gênero para uma compreensão mais acurada do social sob uma perspectiva histórica; e (ii) análise das abordagens teórico-metodológicas atentas à construção social das diferenças sexuais que dialogam com trabalhos de História, tanto a desenvolvida dentro dos marcos da chamada História Social quanto a ligada ao pensamento pós-estruturalista.

Pinsky (2009) ao investigar as confluências e divergências entre a linha teórica de E. P. Thompson e Joan Scott concluíram que a categoria gênero possibilita pensar em diversas questões, a escapar do reducionismo, levando em conta as transformações históricas e incorporar, na pesquisa e na análise, seus entrecruzamentos com etnia, raça, classe, grupo etário e nação, entre outras variáveis. A autora descreve que, em determinadas abordagens, o termo "gênero" vai se sofisticando na promessa de enriquecer os estudos históricos. (PINSKY, 2009, p.163).

3.3 Recortes sobre as questões de gênero no campo curricular e pedagógico

Segundo Silva (1999), colocar as questões de gênero em foco significa pensar como a cultura, as escolas e os sujeitos se articulam por meio das construções de gêneros e sexualidades, entendendo-os como campo de lutas, negociações, contestações e enfrentamentos, em que se produzem tanto os sentidos quanto os sujeitos que vão constituir diversos grupos sociais e suas singularidades. (SILVA, 1999, p.1).

O autor Sacristán (2000, p.46) afirma

> que o currículo surge como o conjunto de objetivos de aprendizagem selecionados que devem dar lugar à criação de experiências apropriadas que tenham efeitos cumulativos avaliáveis, de modo que se possa manter o sistema numa revisão constante, para que nele se operem as oportunas reacomodações. (SACRISTÁN, 2000, p. 46)

Sacristán (1998) defende um "modelo de interpretação que concebe o currículo como algo construído no cruzamento de influências e campos de atividades diferenciadas e inter-relacionadas."Uma relação necessária se estabelece entre o currículo e a cultura, neste sentido Santomé (1995) afirma que

> as culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação" (SANTOMÉ, 1995, p. 160).

O autor critica especialmente a escola, quando diz que o problema está situado exatamente no distanciamento dessa instituição em relação à realidade de um grupo social discriminado, principalmente por não trabalhar os conteúdos escolares com base nas diferenças. Embasado pela revisão da literatura constata-se a lacuna que se insere a pesquisa. Neste sentido McLaren (2001) considera o florescimento das políticas de identidade problemática, mas isso não quer dizer que ele não seja compreensível. Para McLaren o problema é que as identidades são freqüentemente enquadradas em um discurso de particularismo militante: há maneiras pelas quais uma ênfase nas políticas de identidade pode sabotar a luta de classes, especialmente quando está desligada da totalidade social mais ampla do capitalismo avançado. De acordo com este autor,

> a exploração de classes não deve ser "privilegiada" em detrimento do racismo, sexismo ou homofobia – permita me, por favor, realçar este ponto mais uma vez –, mas sinto que as formações sociais capitalistas, não raras vezes, coordenam, organizam e reificam estas, igualmente importantes, outras formas de opressão. A exploração de classe é uma forma de opressão mais central, mas isso não quer dizer que seja mais importante. (MCLAREN, 2001, p.177-178)

A historicidade do termo gênero, no campo acadêmico, vem sendo incorporado por várias disciplinas, tomando perspectivas diferentes em cada uma. Carvalho (2010) afirma que o conceito gênero pode ser percebido como

> toda construção social relacionada à distinção e hierarquia masculino/ feminino, incluindo também aquelas construções que separam os corpos em machos e fêmeas, mas indo muito além. As diferenças ou semelhanças entre os sexos e as interações e relações de poder entre homens e mulheres são apenas parte do que é abrangido pelo conceito de gênero assim definido. E por outro lado, elas mesmas não podem ser inteiramente explicadas apenas nesse âmbito, pois estão sempre articuladas a outras hierarquias e desigualdades de classe, raça /etnia, idade etc. (CARVALHO, 2010, p. 513-514)

O conceito de gênero é polissêmico. Na presente proposta de pesquisa, adota-se a perspectiva de gênero relacional, no qual a autora Costa, C., (1994) concebe

> como ponto de partida o sistema social de relacionamento em que os indivíduos estão inseridos, abandonando a visão binária e da divisão de papéis e permitindo uma concepção dinâmica de masculinidade e feminilidade de acordo com a situação social em questão. Também permite ver a pluralidade de homens e mulheres dentro de seu contexto social, levando em consideração os vários fatores que influenciam na formação da personalidade dos sujeitos. (COSTA, C., 1994, p.161)

Ao privilegiar a pluralidade, esse conceito de gênero abarca como categorias de gênero, além de homens e mulheres, também homossexuais, bissexuais e transexuais.

Segundo Costa C., (1994, p. 161), "os gêneros passam a ser entendidos como processos também moldados por escolhas individuais e por pressões situacionais compreensíveis somente no contexto da interação social".

As discussões sobre ensino de História, práticas curriculares e gênero no âmbito de uma instituição de educação profissional são intricadas. Louro (2000) insere a importância do estudo sobre as questões de gênero e traz uma reflexão de Richard Johnson (1996), afirmando que

> [...] na escola, pela afirmação ou pelo silenciamento, nos espaços reconhecidos e públicos ou nos cantos escondidos e privados, é exercida uma pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras. Muitas outras instâncias sociais, como a mídia, a igreja, a justiça etc. também praticam tal pedagogia, seja coincidindo na legitimação e denegação de sujeitos, seja produzindo discursos dissonantes e contraditórios. (Richard Johnson, 1996, p. 31)

Silva (2006) estabelece uma análise sobre as diversas correntes existentes sobre currículo, argumentando sobre a influência do capitalismo sobre as dinâmicas nas teorias educacionais, nos seguintes termos:

> analisar os currículos concretos significa estudá-los no contexto em que se configuram e no qual se expressam em práticas educativas. A história das concepções de currículo é marcada por decisões básicas tomadas com o intuito de (1) racionalizar, de forma administrativa, a gestão do currículo para adequá-lo às exigências econômicas, sociais e culturais da época; (2) elaborar uma crítica à escola capitalista; (3) compreender como o currículo atua, e (4) propor uma escola diferente seja na perspectiva socialista, seja na perspectiva libertária. (SILVA, 2006, p. 1).*apud* (SILVA,2001,p.1)

Ressaltamos que os procedimentos metodológicos perpassam pelo atendimento aos objetivos propostos e verificação das hipóteses levantadas. A escolha destes procedimentos metodológicos relacionam-se com as recentes notícias governamentais de que irão patrocinar livros didáticos de Educação Profissional e Tecnológica. Para a pesquisa propõe-se o estudo de caso conforme André (2005), ela descreve que os Estudos de Caso podem ser usados em avaliação ou pesquisa educacional para descrever e analisar uma unidade social, considerando suas múltiplas dimensões e sua dinâmica natural. Far-se-á entrevistas com os professores e sendo assim será utilizada a análise de conteúdo de Bardin (2002, p. 38), no qual diz a autora ser um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.

5- Considerações finais

Este trabalho oriunda-se das reflexões iniciais da pesquisa de mestrado, ainda em andamento, de maneira que as considerações finais são preliminares. As questões de gênero analisadas ultrapassam a visão binária impostas pela visão heteronormatizadora, sendo assim as análises dos materiais didáticos em especial os livros didáticos está sendo realizada paralelamente a uma observação de campo semanalmente para identificar as presenças, silêncios e ausências destas questões juntas aos educandos (as) e a relação com os docentes. A pesquisa em andamento revela parcialmente presenças e silêncios nas aulas de História acerca das questões de gênero em especial no que tange a diversidade sexual. Em seguida com as análises das orientações educacionais, parâmetros curriculares e diretrizes, pode-se esboçar que estes documentos servem como um norte para o processo ensino e aprendizagem, contudo passa por práticas pedagógicas e curriculares diferentemente em cada turma pesquisada.

A instituição de educação profissional e tecnológica como espaço escolar necessita problematizar as questões de gênero, enfatizando a diversidade sexual para não ser um espaço de exclusão e sim um espaço de relação pedagógica e construção partilhada do conhecimento. Questões preliminares surgem para esclarecer se a instituição de educação profissional e tecnológica de nível médio com qualidade é aquela que desenvolve o principio educativo? Como se desenvolvem a discussão destas questões e a relação com as condições sociais que estes sujeitos vivenciam em seus processos formativos, dando ênfase na disciplina História? As dimensões educação e trabalho e as questões de gênero estão sendo contempladas nesta instituição?

6- Referências:

ANDRÉ, Marli. Estudos de caso revelam efeitos socio-pedagógicos de um programa de formação de professores. **Revista Lusófona de Educação**. Portugal. Universidade Lusofona de Humanidades e Tecnologias. p.93-115. 2005.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2005. 408p.

BORILLO, Daniel. **Homofobia**: historia e critica de um preconceito. Belo Horizonte : Autêntica, 2010. 141p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000.

_____. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio (em debate)**. Brasília: MEC/SETEC, 2010 Disponível em: <http://www.forumeja.org.br/debateatualizacaodiretrizeseduprofis>. Acesso em: 05 fev. 2011.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 11, de 10 de maio de 2000a**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://www.cne.gov.br>. Acesso em: 26 fev. 2011.

CARVALHO, Marília Pinto de. Gênero: pra que serve esse conceito na prática pedagógica?. In:SOARES, Leôncio Soares *et al.* **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CASAGRANDE, Lindamir Salete; CORREA, Ronaldo de Oliveira. **Definindo gênero.** Grupo de Estudos e Pesquisas em Relações de Gênero e Tecnologia. Disponível em: <http://www.ppgte.ct.utfpr.edu.br/grupos/genero/descricao.htm>. Acesso em: 20 out. 2010.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, n. 2, p.177-229, 1990.

COSTA, Claudia de Lima. O leito de procusto: gênero, linguagem e as teorias femininas. **Cadernos PAGU**, v. 2, p.141-174, 1994.

COSTA, Suely Gomes. Gênero e história. In: ABREU, M., SOIHET, R. (Org.) **Ensino de História**: conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: FAPERJ. p. 187-208. 2003.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História & ensino de História**. 2. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GIMENO SACRISTÁN, José; GOMES, A. I. Perez. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna**: Uma Pesquisa sobre as origens da Mudança Cultural. SP:Ed. Loyola, 2004.

JOHNSON, Richard. Sexual dissonances: or the 'impossibility' of sexuality education. *Curriculum studies*, v. 4, n. 2, p. 163-189, 1996. In.: **O corpo educado**: Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Debora. Homofobia, silêncio e naturalização: por uma narrativa da diversidade sexual. **Revista Psicologia Política**. Belo Horizonte. Universidade Federal de Minas Gerais. 2008 -. Semestral.vol. 8. nº 16 . p. 307 - 324.

LOURO, Guacira L. O currículo e as diferenças sexuais e de gênero. In: COSTA, M.V. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 85-92.
_____. **O corpo educado**: Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MCLAREN, Peter. Fúria e esperança: a pedagogia revolucionária de Peter McLaren - Entrevista com Peter McLaren. **Revista Currículo sem Fronteiras**. v.1, n.2, pp. 171-188, Jul/Dez 2001

PINSKY, Carla Bassanezi. **Estudos de gênero e história social**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v17n1/a09v17n1.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2010.

SACRISTÁN, Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, Gimeno; GÓMEZ, A. L. Pérez. **Compreender e transformar o ensino.** 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 2006.

SILVA, Maria Aparecida da. **História do currículo e currículo como construção histórico-cultural**. Disponível em: <http://www.google.com.br >. Acesso em: 01 nov. 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE A QUESTÃO DE GÊNERO E SEXUALIDADE NO COTIDIANO ESCOLAR

FERREIRA, Gabrielle Gomes[1]
Graduada em Serviço Social[1]
SÁ, Rosana Pena de[2]
Professora de Educação Física[2]

Eixo temático: Heteronormatividade, heterossexismo e homofobia no cotidiano escolar

Resumo: Em muitos espaços e em distintas sociedades, o padrão sexual aceito e tido como normal foi e é o padrão heterossexual. Este padrão heteronormativo vem sendo incorporado e naturalizado pelos sujeitos, resultando em um cenário de preconceito, violência e discriminação. No cotidiano escolar esta realidade também se faz presente, e atrelada as questões de gênero e sexualidade, revela um enorme leque de possibilidades para a constituição das identidades e dos sujeitos, gerando assim um debate acerca das diversidades e englobando aqueles sujeitos que se encontram fora do padrão estabelecido. O presente trabalho busca problematizar a maneira pela qual a escola tem agido, reproduzindo a norma heterossexual e a homofobia, ou buscando novas alternativas de atuação, problematizando também a forma pela qual os alunos lidam com este temática.

Palavras Chaves: Homofobia – Cotidiano Escolar – Gênero e Sexualidade

Abstract: In many places and in different societies, the sexual standards accepted andwas considered normal and is the standard heterosexual. This heteronormative standard has been incorporated and naturalized by the subjects, resulting in a scenarioof prejudice,violence and discrimination. This reality in school life is also present, and linked issues of gender and sexuality,reveals an enormous range of possibilities for the constitution of identities and subjects, thereby generating a debate about diversity and embracing those individuals who are outside the standard. This paper seeks to examine the way the school has acted, playing the heterosexual norm and homophobia, or looking for new alternatives of action, also questioning theway in which students deal with this issue .

Keywords: Homophobia – Everyday School – Gender and Sexuality

Introdução:

O debate acerca das relações de gênero se faz cada vez mais presente na sociedade, evidenciando a busca pela superação das relações desiguais entre homens e mulheres. Atrelada a questão da sexualidade, o debate de gênero revela um enorme leque de possibilidades para a constituição das identidades e dos sujeitos.

1 Assistente Social do Movimento de Mulheres em São Gonçalo; Aluna, matrícula especial, do Mestrado em Ciências do Cuidado em Saúde – Universidade Federal Fluminense -Escola de Enfermagem- asgabrieleferreira@gmail.com
2 Prefeitura Municipal de Macaé – rosana.p.sa@gmail.com

Pensar essas questões implica uma releitura dos processos históricos e culturais, a fim de se romper com esta desigualdade entre homens e mulheres, e de forma mais ampla incluir um debate acerca das diversidades, englobando aqueles sujeitos que se encontram fora da norma estabelecida, à norma heterossexual.

Durante anos a distinção biológica entre os sexos era uma justificativa para definir a maneira pela quais os sujeitos deveriam exercer seu gênero e sua sexualidade. Ao nascer macho deveria se exercer sua masculinidade, virilidade e dominação sobre os mais "fracos" e o ao nascer fêmea deveria ser submissa e não questionar a dominação, muitas vezes naturalizada e consentida, simbolicamente, sem a percepção deste processo.

Esta realidade, no que tange ao preconceito e violência, revela-se ainda pior para os homens quando estes assumem ser homossexuais, pois logo são reconhecidos como afeminados. Sendo, portanto, a mulher vista como mais frágil e submissa em relação ao homem branco e heterossexual, este que assume sua condição passa a ser ridicularizado e discriminado.

A dificuldade em perceber que a discriminação esta intimamente ligada à forma pela qual foram construídas as relações de gênero e sexualidade, faz com que o preconceito e violência, se revelam ainda tão marcante na sociedade. As lutas pela igualdade de gênero e também pelo respeito à diversidade vem sendo travadas constantemente, ainda que possamos presenciar atitudes e normas sociais discriminatórias que são facilmente reproduzidas e naturalizadas.

As discriminações sejam elas por gênero ou orientação sexual, assim como a violência homofóbica, se encontra presente nos diferentes espaços do cotidiano da vida social, inclusive nas escolas, onde a educação surge enquanto um importante instrumento para se enfrentar as situações discriminatórias de opressão e violência garantindo a participação de todos nos diversos espaços sociais.

A escola deve portanto, participar da construção de uma consciência crítica e de práticas e ações que consolidem uma nova cultura de respeito à diversidade de orientação sexual e identidade de gênero, principalmente em relação à construção da masculinidade em meninos, que continuam a reproduzir uma lógica de dominação cruel sobre mulheres e homossexuais.

Pensar estas questões dentro do cotidiano escolar é importante tarefa na busca pela transformação da questão de gênero e sexualidade, pensando a educação para além de uma política educacional, mas como um instrumento de intervenção da questão social, onde os profissionais possam trabalhar de maneira crítica e constante.

Diante os contornos que a escola vai assumindo no que tange as problematizações em torno desta questão, torna-se claro a posição que esta vai assumindo em reproduzir que os sujeitos heterossexuais são aqueles que devem ser seguidos como exemplo aos demais. Desta forma aqueles que demonstram comportamentos fora do que se espera, os homossexuais, seão vistos como desviantes porque sentem atração por pessoas do mesmo sexo e adotam um outro modelo de vida e sexualidade daquele esperado, estes precisam portanto se adequar a norma instituída, neste caso a norma heterossexual.

A heteronormatividade, reiteração compulsória da norma heterossexual, está na ordem social das coisas, onde meninos e meninas são educados para exercer o controle enquanto sujeitos de formação da sua identidade, seja homem ou mulher. Na dinâmica daquilo que se é esperado vivenciar cada gênero, masculino ou feminino, os meninos são estimulados a manter as relações desiguais, onde eles são os dominadores, ao passo que as divergências a este padrão (heterossexual), como demonstrações de afeto por pessoas do mesmo sexo, são proibidas e devem ser corrigidas.

Quando a norma heterossexista é reproduzida afirma também a reprodução da dominação masculina, pois a masculinidade se constrói em oposição à homossexualidade, os meninos são submetidos a um forte controle, não devendo assumir nenhum sinal de atração por outros meninos, assim como atitudes estabelecidas como femininas.

Esta norma faz com que um cenário de violência seja produzido para os homossexuais dentro do cotidiano escolar e acabe afastando estes sujeitos deste espaço que deveria ser de todos os sujeitos, inibindo e muitas vezes proibindo estes de alcançarem sua plena cidadania, marginalizando-os.

Segundo Louro, todos estes aspectos fazem com que a escola seja:

> "[...] sem dúvida, um dos espaços mais difíceis para que alguém "assuma" sua condição de homossexual ou bissexual. Com a suposição de que só pode haver um tipo de desejo e que esses tipo – inato a todos – deve ter como alvo um indivíduo do sexo oposto, a escola nega e ignora a homossexualidade (provavelmente nega porque ignora) e dessa forma, oferece muito poucas oportunidades para que os adolescentes ou adultos assumam, sem culpa ou vergonha, seus desejos. O lugar do conhecimento mantém-se, com relação à sexualidade, como lugar do desconhecimento e da ignorância" (LOURO, 1999:30)

Na sociedade, cada vez mais os sujeitos não tem o direito de exercer sua sexualidade plenamente, tendo desrespeitado direito à livre orientação sexual. Estar fora da norma heterossexual e se assumir homossexual é passar por uma série de humilhações e agressões, silenciando e fingindo ser o que não é para não passar pela segregação e violência (física ou verbal) que incidem deste processo de exclusão e omissão.

Podemos dizer, portanto que estes sujeitos que sofrem com a violência e o preconceito nos diferentes espaços sociais, inclusive nas escolas, passam pelo que chamamos de homofobia, ou seja, uma forma de preconceito que pode levar a discriminação e é direcionada aos homossexuais.

As ofensas, humilhações, ameaças e agressões físicas ou verbais caracterizam este processo, exercendo forte pressão e controle entre os jovens homossexuais, principalmente entre os homens. Estes são obrigados a conter seus desejos e comportamentos a fim de não se tornarem vítimas da homofobia.

O termo surge na década de 60 no campo da psiquiatria para compreender a origem psicossocial do estigma e do preconceito aos homossexuais. Segundo Herek:

> "Uma particularidade do surgimento do conceito de homofobia foi a virada que ele representou no pensamento científico a respeito da questão homossexual. O termo foi difundido no início da década de 1970, coincidentemente no momento da retirada da homossexualidade do manual de Diagnóstico e estática (DSM) da associação Psiquiátrica Americana. Em 1973, as autoridades desta associação profissional, dando razão à demanda de ativistas gays, declararam que a orientação homossexual não estava e nem podia ser associada a nenhuma psicopatologia. Paralelamente, nomear a hostilidade contra os homossexuais de fobia [...] deslocava o problema. A homossexualidade deixava de ser o "problema"; o que deveria ser analisado e controlado era o sentimento de hostilidade irracional contra ela. (HEREK, 2004)

Desta forma a instituição do termo homofobia também surge enquanto afirmação de uma decisão política dos grupos ativistas gays, uma vez que a homossexualidade não é vista mais como doença e o que deve ser pensado é processo de preconceito e conseqüente discriminação a este segmento, gerado nas relações cotidianas (históricas, políticas e culturais), e na maneira como os sujeitos são inseridos nestas relações. Portanto é a visão de mundo heteronormativo que gera o preconceito e a violência e não a homossexualidade entendida enquanto doença.

No cotidiano escolar a homofobia tem se mostrado bastante presente, onde jovens são marginalizados não só pelos colegas, mas pelos profissionais que estão inseridos neste espaço.

No dia a dia demonstrações de intolerância são reveladas dentro da escola, principalmente em relação a homossexualidade masculina, porque os homens necessitam reforçar seu caráter viril e são estigmatizados quando se assemelham a atitudes femininas.

Desta forma nos apontará Seffner:

> "a aproximação com a homossexualidade, especialmente na sua face de homem efeminado, com trejeitos, é recusada de forma peremptória, e isto se expressa de

> forma muito clara nos anúncios, nos quais são frequentes como "descartam-se bichas efeminadas, pré-travinhas, entendidos afetados ou outros metidos a mulher" (SEFFNER, 2004: 99)

Diante estas evidências torna-se necessário um esforço da escola de proporcionar debates e espaços de reflexão que discutam o combate à discriminação, o respeito às diferenças e a valorização das diversidades sexuais.

As práticas homofóbicas presentes no espaço escolar são diariamente reproduzidas através de discursos normativos, do silenciamento e do consentimento da violência, que se manifesta através da invisibilidade que muitas vezes é dada a questão da diversidade sexual.

Os efeitos desta homofobia ficam inscritas não só nos corpos das pessoas, mas também na memória, formando a personalidade e a consciência dos indivíduos. A intensidade com que esta violência é perpetuada incide na maneira como os sujeitos irão dialogar com as diferentes esferas da vida, podendo interferir na sua trajetória escolar.

A homofobia determina a maneira como homens e mulheres deverão exercer suas construções de gênero, tanto corporal como verbalmente, vigia, aponta e acusa tudo que julga ser desviante do que é masculino no sentido do feminino e também do processo ao contrário, delimitando os espaços do que é considerado natural nas relações entre os sexos e os gêneros.

O trabalho voltado a problematizar essas questões deve ir à direção de repensar novas condutas pedagógicas que permitam mexer nas estruturas de reprodução das relações de desigualdade entre os gêneros, ou seja, nas relações de poder entre homens e mulheres, apontando novas alternativas e estratégias de atuação.

Estas novas medidas devem estar atreladas a políticas de reconhecimento da diversidade sexual e da valorização e respeito às homossexualidades e múltiplas identidades de gênero. É preciso desestabilizar os padrões heteronormativos e repensar novas formas de combate a homofobia, ainda que esse seja um longo e árduo trabalho, já que altera os padrões históricos e culturais cunhados na sociedade durante séculos. Só assim irá se caminhar na direção da consolidação de uma nova sociedade, capaz de mexer na (ir)racionalidade presente na homofobia. Portanto, a escola exerce um papel fundamental na luta por esta consolidação e transformação desta estrutura.

Buscando problematizar a questão de gênero e sexualidade no cotidiano escolar, e os problemas decorrentes dessas questões, realizei uma pesquisa de Campo na Escola Técnica Henrique Lage, localizada no Município de Niterói, Rio de Janeiro, onde foram realizadas entrevistas semi-abertas com 20 alunos do sexo masculino do Ensino médio, 2 orientadoras

educacionais, 1 supervisora e 5 professores (a).

Foi utilizado um roteiro de perguntas, como referência, a fim de observar a maneira pela qual os meninos entrevistados compreendiam a construção da masculinidade, e consequente desigualdade de gênero e livre orientação sexual, e a forma pela qual a escola trabalhava essas questões no seu cotidiano, utilizando a educação como meio de transformação ou manutenção dessas questões.

Logo o presente trabalho visou problematizar a maneira pela qual o processo da construção de uma masculinidade dominante e opressora pode interferi no processo de formação dos meninos, a ponto que esses tenham ações discriminatórias no ambiente escolar afastando aqueles que se mostram "fora" da norma estabelecida. Assim como refletir sobre a maneira pela qual esta norma vem sendo reproduzida e naturalizada interferindo nos processos da livre construção da identidade de gênero e sexualidade.

Dentro desta perspectiva coube problematizar e refletir também sobre o papel da escola na transformação ou manutenção destas questões, já apontadas anteriormente, entendendo-a como uma instituição de formação intelectual e de identidades, portanto fundamental na formação dos sujeitos.

Os resultados encontrados a partir da pesquisa realizada indicaram o quão difícil e complexo é desconstruir falsas verdades instituídas como absolutas e imutáveis, e mais ainda, como as reproduzimos sem ao menos nos dar conta de que todo este processo esta naturalizado em nosso cotidiano.

Minhas pesquisas revelaram que de geração em geração meninos e meninas vão reproduzindo estas relações desiguais sem ao mesmo se darem conta. É um processo marcado pela conformação, com isso os meninos ganham lugares privilegiados dominando e oprimindo mulheres e os homossexuais.

O sexismo, a misoginia e a homofobia presentes na realidade das questões de gênero e orientação sexual estão presentes em todos os espaços da sociedade, delimitando de forma cruel como os sujeitos devem agir diante de diferentes situações para poder serem aceitos como parte do grupo e ter visibilidade dentro desses espaços. Na escola essa realidade não se faz diferente.

> "[...] sexismo e homofobia aparecem, portanto como duas faces do mesmo fenômeno social. A homofobia e, em particular, a homofobia masculina, cumpre a função de "guardião da sexualidade", ao reprimir todo comportamento, todo gesto ou todo desejo que ultrapasse as fronteiras "impermeáveis" do sexo". (BORRILO 2000: 87)

O controle dos corpos no sentido de normatizar as práticas sejam elas sexuais ou não,

fica evidente no cotidiano escolar, dos meninos se espera um comportamento mais despojado, livre e com demonstrações rudes de poder. Já das meninas se espera comportamentos delicados, o cuidado e a passividade.

No espaço escolar torna-se tarefa difícil superar as desigualdades entre homens e mulheres, por que é como se esta parte do sujeito, que é fundamental a ele, não pudesse ser tratada dentro deste ambiente.

Para muitos profissionais a escola ainda não é lugar de falar de sexo e sexualidade e a invisibilidade que essas questões ganham dificulta a tentativa de transformação do atual cenário de preconceito e violência. Ainda mais quando se fala de uma sexualidade que vai contra os padrões heterossexuais estabelecidos.

Segundo Louro:

> "[...] a escola torna-se, no que se tange a sexualidade, um local de ocultamento. Mais do que isso, a escola cria uma homofobia compartilhada com a família e com os outros espaços sociais, expressando uma certa ojeriza às sexualidades que não se enquadram na heterossexualidade normativa, "como se a homossexualidade fosse contagiosa" ." (LOURO, 2001, 29)

Ser, portanto homossexual em um espaço onde nos é negado estar fora da norma é tarefa muito difícil porque se criam estereótipos e se espera que os sujeitos se moldem a eles. Quando a escola afirma que a homossexualidade é a minoria passa a não considerar este debate importante, só dando visibilidade quando um problema chama atenção de todos dentro deste ambiente.

Reforçado pela desigualdade de gênero, que em sua lógica já diferencia meninas e meninos, o medo de se falar em sexualidade no cotidiano escolar é decorrente do fato de que estaria estimulando a curiosidade para se realizar certas práticas.

Por isso o silenciamento torna-se a melhor alternativa para tratar dessas questões, uma vez que quando não são vistas não é necessário dar as respostas. Identidades e práticas sexuais são reprimidas e os sujeitos marginalizados, legitima-se um determinado padrão e em contra partida nega-se à possibilidade de outro.

Desta forma a escola deixa de exercer não só sua função educativa, enquanto formação intelectual dos sujeitos, mas se anula enquanto função política, uma vez que não trata de uma questão que antes de tudo é social.

No caso da diversidade sexual presente no espaço escolar esta dominação também se faz presente, por exemplo, na homossexualidade masculina, onde estes são assemelhados a figura feminina e acabam sofrendo a mesma opressão que elas, expressa pelas vias do

preconceito e violência. É necessário, portanto, que a escola realize um trabalho de educação não sexista, percebendo que este é um importante espaço de transformação das questões de gênero e sexualidade, valendo-se de sua posição para ser um instrumento na luta pelo fim da desigualdade, respeito à diversidade e livre orientação sexual.

Resultados em números:

100% dos alunos entrevistados associam o que pensam sobre ser homem ao exercício da masculinidade, ou seja, reproduzindo que para ser homem é preciso ter autoridade, ser rude, viril e ter atitudes contrárias ao que é de mulher.

100% dos alunos entrevistados entendem a reprodução da dominação masculina como algo positivo, não a questionando, mas assegurando que por garantir mais poder esta deve ser mantida. Reafirmam assim a norma heterossexual como a mais natural, concordando que o exercício da masculinidade, cobrada até mesmo pela escola, é natural.

100% dos alunos entrevistados relatam que existe discriminação devido a orientação sexual em diferentes espaços da sociedade e que na escola essa realidade não se faz diferente. Para os entrevistados, como os homossexuais são assemelhados a figura feminina, a homofobia seria também um processo natural, pois como tem atitudes de mulheres não apresentam para a escola a postura ativa que se espera de um homem de verdade.

99% dos alunos entrevistados dizem que não tem preconceito com os homossexuais, embora relatem que não gostariam de nenhum tipo de contato com estes alunos por medo de serem comparados a eles. Relatando que os profissionais também assumem esta postura de distanciamento por mais que procurem não mostrar este comportamento.

98% diz que não reagem em caso de presenciar algum caso de homofobia.

100% dos alunos entrevistados assumem que a escola ainda é despreparada para trabalhar com questões de gênero e sexualidade, pois até então não teriam participado de nenhuma atividade que fosse relacionada a esta discussão. Em contrapartida todos demonstram interesse para a construção de espaços que problematizem e reflitam sobre esta temática.

No que tange aos profissionais entrevistados 100% também assemelham o que é ser homem ao exercício da masculinidade, reconhecendo que reprodução da norma heterossexual é mantida dentro do cotidiano escolar muitas vezes por despreparo dos profissionais, pois ainda existe um tabu em se trabalhar com esses questões, principalmente no que tange a questão da sexualidade.

Quanto a orientação sexual, 100% dos profissionais relatam que é um tema pouco

explorado pela escola, devido ao fato da sexualidade ser tema que ainda gera polêmicas dentro do cotidiano escolar e muitas vezes a família não quer que seja tratada na escola.

99% dos profissionais diz não ter preconceito contra os homossexuais, embora assumam que esta temática ainda é difícil de ser trabalhada por eles devido as próprias concepções em torno deste assunto.

100 % dos profissionais assumem que o debate acerca do respeito às diferenças é de extrema importância, mas reconhecem que a escola não tem cumprido seu papel de problematizar essas questões a fim de construir um novo cenário de atuação, reproduzindo o machismo, sexismo, dominação e homofobia.

Referências:

ALMEIDA, Carla Cristina Lima. **"O gênero nas práticas profissionais de educação".** In: Revista em Pauta: Cadernos da Faculdade de Serviço Social, nº. 05, Rio de Janeiro: UERJ, junho de 1995.

ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de. **Masculino/Feminino: tensão insolúvel – sociedade brasileira e organização da subjetividade.** Rio de Janeiro: Rocco, 1996.

BORRILO, Daniel. **L' *homophobie.*** Paris: Presses Universitaires de France, 2000.

BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina.** Tradução de Maria Helena Kuhner, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

CARRARA, Sérgio. **Política, direitos, violência e homossexualidade:** Pesquisa 9ª Parada do Orgulho GLBT – Rio de janeiro: Cepesc, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir.** 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

_____. **História da Sexualidade – A Vontade de Saber**, Vol. I, RJ: Graal, 1977

HEREK, G. (2004a). **Além de "homofobia": Pensar sobre o preconceito eo estigma sexual no séculLAQUEUR, Thomas. Fazer sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud. Cambridge, MA: Havard University Press, 1990.o XXI.** Sexualidade e Política Social Research, 1, 6-24.

LISBÔA, Maria Regina Almeida. Masculinidade: as críticas ao modelo dominante e seus impasses. In: **Masculino, feminino, plural: gênero na interdisciplinaridade.** Or. Joana Maria Pedro e Miriam Pillar Grossi. Florianópolis: Ed. Mulheres, 1998.

LOURO, Guacira Lopes. "Nas redes do conceito de gênero" In: LOPES, M.J. M.; Meyer, D. E.; WALDOW, (org.). **Gênero e Saúde.** 1ª ed. Porto Alegre, RS: Artes Médias, 1996.

_____. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. (org). **Corpo Educado: pedagogias da sexualidade.** 2º sem. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 9-34

_____. Teoria Queer: uma política pós-identitária para a educação. ***Revista de Estudos Feministas***, rio de Janeiro, 2º sem., v.9, n.2, 2001.

_____. ***Um corpo estranho*: ensaios sobre a sexualidade e a teoria queer.** Autêntica: Belo Horizonte, 2004.

_____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. "Heteronormatividade e Homofobia" In: **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas** / JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.) Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

MARTINS, Carlos Benedito de Campos. **O Público e o privado na educação superior brasileira nos anos 80.** *Cadernos CEDES*: antropologia e educação interfaces do ensino e da pesquisa, Campinas, nº 25, p. 63-74, 1999.

SEXUALIDADES E AFETIVIDADES *INDIZÍVEIS* NO MEIO RURAL.

FILHO, Jairo Barduni[*]
COELHO, France Maria Contijo[**]
BOTELHO, Maria Isabel Vieira[**]

Eixo Temático: Heteronormatividade, heterossexismo e homofobia no cotidiano escolar.

Resumo: Este artigo discute a respeito das afetividades e das sexualidades no meio rural. Por meio de uma pesquisa realizada em uma EFA da Zona da Mata de Minas Gerais, problematizam-se os desafios da gestão educativa desses temas. Isso porque se acredita que eles contribuem para formação de jovens que tem em vista a valorização do modo de vida rural como bem pretendem os projetos político pedagógicos dessas instituições. O artigo evidencia temas pouco tratados em estudos rurais, o recorte que fazemos aqui se trata do referencial bibliográfico vem sendo construído ao longo da pesquisa que no momento se encontra em fase de campo.

Palavras-Chave: Afetividades; Sexualidades; Pedagogia da alternância.

Abstract: This article discusses about the affectivity and sexuality in rural áreas. Through a survey conducted in na EFA Zona da Mata de Minas Gerais, the author questions the educational challenges of managing these issues. That's because it is believed that they contribute to youth training which aims at the enhancement of rural livelihoods as well wish the political pedagogical projects of these institutions. The article highlights some topics treated in rural studies, the cut that we are dealing here bibliographical references hás been constructed during the research the is currently undergoing Field.

K**eywords:** Affectivity; Sexuality, Pedagogy of alternation.

INTRODUÇÃO.

Este é um artigo traz a fundamentação bibliográfica julgada pertinente para discussão das sexualidades e afetividades no meio rural. Como parte um projeto de mestrado que se encontra em curso, intitulado Namoro, disciplina e liberdade: afetividades e sexualidades na pedagogia da alternância, aqui é apresentado apenas o referencial que tem orientado o trabalho de campo.

[*] Mestrando em Extensão Rural - Universidade Federal de Viçosa/UFV/MG.
[**] Professora Associada - Departamento de Extensão Rural - Universidade Federal de Viçosa/UFV/MG.
[**] Professora Associada - Departamento de Extensão Rural - Universidade Federal de Viçosa/UFV/MG

SEXUALIDADES E AFETIVIDADES.

Inicialmente, ao se buscar o que se poderia entender por Sexualidade e Afetividade tornou-se evidente que essas expressões devem ser tomadas social e historicamente. Ao pesquisar na internet algum material que abarcasse os temas, foi identificada uma apresentação em slides produzida pelo PEAS – juventude (Programa de Educação Afetivo-Sexual) no CRV (Centro Virtual do Professor de Minas Gerais), vinculado à Secretaria Estadual de Educação. A partir dessa referência é possível iniciar com as seguintes definições:

- *Sexualidade* é a dimensão mais ampla da experiência ***com o corpo e com outros membros da sociedade***. É a forma como vamos ao encontro do outro, como nos relacionamos, como manifestamos nossos desejos, prazeres e formas de viver o lado masculino e feminino que todos temos.
- *Afetividade:* Geralmente o termo afetividade é usado para representar sentimentos positivos. Todavia, a afetividade também envolve sensações (sentimentos) como raiva, tristeza, medo, dúvida, entre outros. Inerente ao ser humano, a afetividade também significa ***cuidar*** da relação consigo mesmo e com o outro.

Essas concepções, no entanto, podem ser entendidas como uma visão culturalmente presentificada do sentido que os termos podem ter. Contudo, a sexualidade e a afetividade foram sendo tratados diferentemente ao longo da história social do mundo contemporâneo. Valores e idéias foram sendo construídos de acordo com os contextos políticos e religiosos de determinadas épocas e que muitos desses valores e idéias ainda ecoam até nós no século atual.

Nesse sentido, como diria Foucault (1988), desde ascensão da Era Cristã, na sociedade ocidental, a sexualidade tem seu espaço reservado dentro do arcabouço repressivo. A homossexualidade ainda pior: foi posta dentro do arsenal de perversões que devem ser banidas da sociedade. Numa recapitulação histórica, Teixeira e Coelho (1996) diziam, por exemplo, que qualquer sexualidade já havia sido condenada pela Igreja desde a Idade Média, inclusive os atos sexuais para procriação. Como bem apontam os autores, o que diferenciou sexualidade na antiguidade clássica e na idade média foi a intensidade e intenção.

De acordo com os autores: "A diferença dos diálogos [platônicos] para os dogmas [religiosos medievais] é o desaparecimento da idéia de possibilidade por sua substituição por estruturas formais de controle, como foi o caso da criação dos Tribunais Eclesiásticos" (p.64-65). Nessa forma de controle, a idéia de casamento, inclusive, só foi consagrada enquanto uma sexualidade "normalizada" e autorizada pela Igreja, depois do século XII. A partir desse momento, o sexo sem finalidade de procriação era tido como digno de punição. O casamento,

assim, tornou-se "um mal necessário" (p.60) e intrinsecamente vinculado com a legitimidade do sexo enquanto procriação. Além do mais, o casamento tornou-se a instituição que reforçaria dogmas e preconceitos construídos a partir da queda do império romano.

A sexualidade (fora dos padrões) fora, assim, alijada das normas eclesiásticas, ao ser classificada como luxúria, fornicação, e, em especial, sodomia. Essas concepções sofreram variações de acordo com cada teólogo e, de acordo com Vauchez *apud* (Teixeira e Coelho 1996) "variou, também, de acordo com as "escolhas" feitas diante da vasta herança bíblica (p.60).

Sobre este momento, Foucault (1988) esclarece que essa prática cristã de nomear e classificar o sexo como uma "morfologia cristã pautada no racionalismo escolástico". Ele construiu, assim, sua *hipótese repressiva* como uma estrutura constitutiva dos modos de se pensar a sexualidade na modernidade, quando acontece uma mudança no paradigma de coerção. Nessa repressão, ao contrário de uma época de caça as bruxas ou das sexualidades desviantes medievais, na Idade Moderna passamos a presenciar uma "aparente repressão" dos indivíduos que se reflete nos discursos de sua sexualidade. Na verdade, o que houve de fato, foi a instalação de mecanismos que calassem os indivíduos sobre seus desejos e práticas sexuais. Como a psicanálise tanto sustentou, ao coibir, incita. Esse mecanismo de incitação exacerba a fala sobre a sexualidade experenciada cotidianamente pelo individuo. A *hipótese repressiva* de Foucault sustenta a existência de uma *sciencia sexualis* que através de seu emblemático *sistema panópticon (*um sistema arquitetônico de vigilância e controle dos corpos "indóceis") oficializa as contenções e controles sociais. Assim, ele esclareceu que a repressão, mais que controle direto, foi mais efetiva na internalização da necessidade de contenção dos impulsos sexuais.

> Da direção espiritual à psicanálise, os dispositivos de aliança e de sexualidade, girando em torno do outro, de acordo com um lento processo que tem hoje mais de três séculos, inverteram suas posições, na pastoral cristã, a lei da aliança codificava essa carne que se estava começando a descobrir e impunha – lhe antes de mais nada, uma armação ainda jurídica com a psicanálise, é a sexualidade que dá corpo e vida às regras da aliança, saturando-as de desejo. (FOUCAULT, 1988 p. 107)

Assim "a contra reforma, ou nova pastoral cristã, tem como pressuposto o dever fundamental e tarefa de fazer passar tudo o que se relaciona com o sexo pelo crivo interminável da palavra" (p.24). Ou seja, a hipótese foucaultiana a respeito do efeito contrário da repressão e que passou a incidir sobre as sexualidades, comprova-se no legado do que chamou de genealogia sexual. Por volta do século XVIII nasce de forma a incitar

politicamente, tecnicamente e economicamente os discursos sobre sexualidade a fim de se obter uma análise de censo/contabilidade adquiridas por meio de pesquisas quantitativas ou causais. Assim, o sexo estaria sob o crivo da administração Estatal. Nessa vontade de saber e poder, algumas mudanças de discursos podem ser percebidas. De acordo com o autor, enquanto no século XVII a preocupação era com o sexo e o desvio de comportamento sodomita, a ser punido inclusive com morte. No século XIX o foco incide sobre o desejo e o sodomita é transformado em "homossexual", uma patologia a ser tratada.

> Esta nova caça às sexualidades periféricas provoca a incorporação das perversões e nova especificação dos indivíduos. A sodomia dos antigos direitos civil ou canônico era um tipo de ato interdito e o autor não passava de um sujeito jurídico. O homossexual do século XIX torna- se uma personagem: um passado, uma história, uma infância, um caráter, uma forma de vida, também é morfologia com uma anatomia indiscreta e, talvez, uma fisiologia misteriosa. Nada daquilo que ele é, no final das contas, escapa à sua sexualidade. A homossexualidade apareceu como uma das figuras da sexualidade. A homossexualidade apareceu como uma das figuras da sexualidade quando foi transferida, da prática da sodomia, para uma espécie de androginia interior, um hermafroditismo da alma. O sodomita era um reincidente, agora o homossexual é uma espécie. (FOUCAULT, 1988 p. 43).

Ao longo dessa genealogia, Foucault discorre a respeito de uma biopolítica da população, onde vários mecanismos formalizados são utilizados no intuito de controlar o discurso oficial, como o nível de saúde, de morte e de vida. O autor mostra que se no século XVII imperou uma simbologia de sangue (punição por guilhotina ou fogueira), a sociedade ocidental transformou-se numa sociedade analítica da sexualidade no século XIX. Ou seja, o homossexual substituiu o sodomita, o que antes era um sujeito jurídico a espera da sentença do Santo Ofício, tornou-se um sujeito doente, um sujeito portador de uma anomalia. Essa abordagem passa a ser cunhada por um tipo de certeza e curiosidade pela *sciencia sexualis.* A sexualidade nesta *sciencia "*correspondem às exigências funcionais do discurso que deve produzir sua verdade" (p.78).

De acordo com Foucault (1988), algumas tecnologias foram criadas nesse processo. Essas tecnologias seriam "dispositivos de controles" como, por exemplo, a histerização do corpo da mulher, (histeria termo oriundo de *hister* = útero); a pedagogização do sexo da criança; a psiquiatria do prazer perverso, que, dentre outras, teriam como função a colocação do indivíduo num esquadrinhamento de utilidade e de valor. Dessa forma, as normas de tais dispositivos estariam a serviço do esquadrinhamento de condutas.

Na análise entre elementos constitutivos da vida contemporânea, em Foucault, percebe-se que a tecnologia do sexo seria o desdobramento de um discurso inicialmente

vertical, que depois, se difundiria enquanto capilaridades através dos discursos cotidianos para uma melhor economia. Nesse desvelar das sexualidades possíveis, as mesmas tecnologias reveladoras foram criadas para esta vigilância. No século XVI, essas tecnologias já haviam iniciado sua criação com o S*istema Panópticon.* A necessidade de se criar tais tecnologias pode se entendida quando se contextualiza a época: elas poderiam garantir a procriação para abastecer o período fabril e suas sexualidades. Nesse sentido, toda e qualquer informação sobre a sexualidade da mão-de-obra tornou-se importante para se garantir operários aptos para o trabalho árduo, em detrimento de seu prazer sexual, que deveria ficar em segundo plano. Além disso, as tecnologias viabilizavam a eliminação das sexualidades desviantes e as encaminhava para áreas médicas. Afinal toda energia que não fosse de caráter útil, estaria automaticamente fadada a ser considerada patologia.

Todos estes dispositivos apresentados na obra de Foucault aparecem de forma não determinista, mas semelhante, no trabalho sobre *dominação masculina* de Bourdieu (2003). Esses dispositivos são postos ao longo do processo ontogenético com o propósito de cristalizar um *habitus* que é formado por um *ethos*, que rege a moral cotidiana, e pelo *héxis* que são princípios interiorizados pelo corpo. Assim, diz Bourdieu (2004), por meio de posturas, expressões corporais e pelos *eidos (*que é um modo de pensar específico que leva à construção da realidade sob uma crença pré-reflexiva) incorporados tornamo-nos agentes de uma estrutura. Contudo, somos estruturantes e, ao mesmo tempo, estruturados porque somos os alvos dessa mesma ação estruturante. Em suma, os agentes sociais, que agem e não só representam, tornam-se o que são numa dialética entre o que existe instituído e o novo. Isso se dá em condições operantes produzidas ou reproduzidas historicamente.

AS SEXUALIDADES E AFETIVIDADES *INDIZÍVEIS* NO MEIO RURAL.

A pesquisa de mestrado de Ferreira (2006) a respeito das sexualidades indizíveis no meio rural brasileiro coloca-se como uma referência também esclarecedora neste projeto. O antropólogo mapeou em sua pesquisa etnográfica as relações secretas das sexualidades masculinas no interior do Ceará, a partir de inspiração em outro caso europeu estudando por Bourdieu (2004), que discorreu sobre a construção do celibatário masculino no vilarejo de Béarns França. Dessas obras, as afetividades e as sexualidades são permeadas de marcas *dizíveis e indizíveis,* ou *oficiais* e *oficiosas* no meio rural.

Além desses autores, Ferrari (2010) embasado pela ótica foucaultiana, destaca a importância dos aspectos da subjetividade e das rupturas que se dão através de transgressões,

resistências e liberdades. Essas ações do sujeito no jogo dos micro-poderes, constituem formas de construção de subjetividades, como apontadas pelo autor. Por isso, as ***transgressões, resistências e liberdades*** têm ligações históricas com a constituição das subjetividades. Essa concepção pauta-se no pressuposto de que a história não é imóvel nem fixa, bem como os sujeitos não são apenas depositários de normas estruturadas. A transgressão torna-se assim uma marca instituidora das formas de convívio social e não uma exceção.

E no que diz respeito a afetividade, a partir do caso que estudou, Ferreira (2006) esclarece a importância adquirida pelos encontros oficiosos. Ele os define como ***afectos mal-ditos.*** O termo *afectos,* embasado na estética deleuziana, vem no sentido do bom encontro. Assim, o autor esclarece que;

> Em tese, os *afectos* mal-ditos são intensidades e paixões. Engendradores dos *bons encontros*, os homens e as mulheres de Goiabeiras, que nas moitas nos açudes, nas roças, nas casas abandonadas, nas ruas escuras, nas cozinhas das casas etc, agenciam a afect*ação*. *Afecto* aqui é compreendido como esta *potencia de agir* que embaralha, burla, fissura, fratura o TB [textos brasileiros] em sua instituição imaginária *sobre* o corpo do camponês. Os *afectos* malditos são da ordem do *acontecimento*, do *esquecimento ativo*, dos devires imperceptíveis, do desejo desejando o desejo. Outras ordens de discursos são instituídas, naturalizadas, como, por exemplo, os discursos *sobre* a homossexualidade no campo e os discursos sobre gêneros no campo, porém, os corpos fugidios dos *afectos* mal-ditos criam *linhas de fuga* escapam da ordem e do mesmo. (FERREIRA, 2006 p. 59)

Dessas interpretações e desses contextos, pode-se inferir que, a princípio, no campo, em razão das necessidades econômicas e valores culturais, qualquer dispêndio sexual que não seja para a procriação, ou seja, para a perpetuação da lógica econômica e da descendência de herdeiros, pode ser considerada como um excedente *mal-dito*, pois estaria usurpando a riqueza útil, no caso, a sexualidade.

Para esse debate, Bataille *apud* (Ferreira 2006) prima por destacar que todas as perspectivas de experiências sexuais seriam válidas na ética dos *afectos.* Por isso, situa a importância da liberdade para experenciar esta gama de possibilidades, cuja essência é um valor sem valor: consumir sem o lucro atrelado. [...] "Este mundo íntimo tende a ser à noite na moita, o encontro fortuito, o jogo erótico". (p.114).

> Não há *valor,* se não há no ser humano possibilidade de escolha livre entre as alternativas imanentes à problemática axiológica, nem se poderia falar em liberdade, se não houvesse possibilidades imanentes à problemática axiológica, nem se poderia falar em *liberdade*, se não houvesse possibilidade de opção e participação real dos valores e das valorações. Nesses termos, e recobro aqui a ética dos *afectos mal-ditos*, ela não pode ser isolada de elementos exteriores, sem os quais não pode ser

> *significada*, pois só a percebo num sistema se compreendo suas oscilações, se descubro, depois de experimentada, uma interação substancial de tais elementos que a compõe. (FERREIRA, 2006 p.85)

Assim, para Ferreira (2006) para compreensão da ética dos *afectos* não se pode isolá-la de elementos exteriores como a economia, ou a violência costumeira, pois sem as devidas correlações não poderíamos perceber o sentido de tais *afectos* e seus significados.

Bourdieu (2004), em sua etnografia sobre um caso específico do baile em Béarns uma vilarejo tradicional da França, no tocante a masculinidade rural, observou que essa interliga-se com o celibato apontando como desdobramento um *hábitus* dominante viril. Assim, a performance de um homem depende de sua indumentária típica: [...] *um hombre demasiado pendiente de su indumentária, de su aspecto, sería considerado excesivamente "enmonssieuré", "senõrito", o, lo que es lo mismo, afeminado* (p.121). Nessa forma, os homens neste vilarejo imbuídos de uma primeira educação tradicional (a familiar) sofrem do que ele denomina de "*cegueira cultural*".

Os filhos homens, principalmente os mais velhos, são responsáveis pelos pais e propriedade. Curiosamente eram os mais excluídos na hora do baile comunitário que agregava tanto jovens do vilarejo como os vizinhos de fora. Estes homens (jovens e adultos) presos à unigenitura ou primogenitura eram rejeitados pelo seu *hábitus* rústico de camponês (roupas, botas, mãos ásperas, odores etc.), e acabavam perdendo espaço para os homens da "cidade" (cheirosos, bem vestidos, suaves em seus movimentos de dança etc.). Todos estes aspectos contribuíam assim para o celibato masculino. A etnografia evidencia que tal celibato não é uma escolha natural, mas sim uma construção social estereotipada que favorece inclusive a organicidade do campesinato Bearnês. O *hábitus* clivado acaba por se constituir como um delimitador de status, classe ao introjetar diferentes *hexis* no corpo de cada indivíduo.

Juntamente com este aspecto da indumentária, que distinguiu o camponês da época e o citadino, também se encontra o aspecto da linguagem que de acordo com Bourdieu (1996) este elemento da vida social demarcou a distinção burguesa, que investiu em relação à linguagem para sua diferenciação. A linguagem para Bourdieu se localiza no interior das disposições corporais, assim as reações articulatórias do corpo diante das intempéries sociais e econômicas da vida incidiriam diretamente na linguagem. "A linguagem é uma técnica do corpo, e a competência propriamente lingüística, especialmente a fonológica, constitui uma dimensão da *héxis* corporal onde se exprimem toda a relação do mundo social e toda a relação socialmente instruída com o mundo" (p.74).

No que tange a discussão de corpos e performances, Ferreira (2006) contribui para reflexões neste projeto já que seu trabalho, talvez o primeiro material produzido sobre sexualidades *indizíveis* em uma comunidade rural no Brasil, revelou que não só há uma sexualidade oficiosa latente principalmente entre os homens da comunidade, bem como uma rede de comunicações secretas onde praticamente todos os encontros fortuitos eram sabidos. Porém nenhum indivíduo comentava por uma questão do código de silencio coletivo que reinava naquela comunidade.

Desta revisão pode-se dizer que as sexualidades e afetividades são facetas cotidianas que, muitas vezes, não são postas explicitamente no bojo das discussões estratégicas rurais. Em razão de características culturais e sociais de certos contextos, relações de gênero e sexuais são naturalizadas ou reproduzidas de forma geracional através de um *habitus* que inclui a exclusão e o rechaço discursivo. Por meio das palavras, as micro-relações se realizam, na forma dissimulada ou como ações de poder.

Referências:

SECRETARIA DO ESTADO DE MINAS GERAIS: afetividade e sexualidade: disponível em: Secretaria do Estado de Minas Gerais: Programa de educação afetivo sexual jovens (PEAS) CRV: centro de referência virtual do professor http://www.google.com.br/search?hl=pt-BR&biw=1339&bih=559&q=afetividade+e+sexualidade+&btnG=Pesquisar&aq=f&aqi=&aql=&oq= Acessado em: 19/05/2011.

_____,Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2003.

_____,Pierre. **El baile de los solteiros:** la crisis de la sociedad campesina em el Bearnes. Barcelona: Anagrama. 2004.

FERRARI, Anderson**. Sujeitos, subjetividades e educação.** Juiz de Fora:UFJF, 2010.

FERREIRA, Paulo Rogers da Silva. **Os *afectos mal-ditos*: o indizível das sexualidades camponesas**. Brasília: Universidade de Brasília/ Hucitec, 2006. 173 p. (Dissertação mestrado em Antropologia)

FERREIRA, Paulo Rogers da Silva. Entre elas: afetividade versus complementaridade. In: WOORTMANN, Ellen F.;HEREDIA, Beatriz; MENASHE, Renata. **Margarida Alves: coletânea sobre estudos rurais e gênero.** Brasília: NEAD,2006.

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

TEIXEIRA, Igor Salomão, COELHO France Maria Gontijo. Ruptura e Continuidade: Para melhor compreender a História do Preconceito à Homossexualidade. **GLÁUKS – Revista de Letras e Artes.** Viçosa: UFV; DLA. 1(1): 53-9. 199.

7.2 POSTER

A INVISIBILIDADE DA DIVERSIDADE SEXUAL, NO COTIDIANO ESCOLAR, COMO TEMÁTICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

SANTOS, Sandro Prado
Faculdade de Ciências Integradas do Pontal, Curso de Ciências Biológicas

Eixo Temático: Heteronormatividade, Homofobia no cotidiano escolar

Palavras-chave: Diversidade sexual; Ensino de Ciências; Educação Básica.

Na contemporaneidade, os atravessamentos das fronteiras de gênero e sexualidade parecem ser mais frequentes ou, quem sabe talvez sejam mais visíveis. Nesse contexto, as classificações binárias de heterossexualidade e homossexualidade não dão mais conta das possibilidades de práticas e de identidades experimentadas pelos sujeitos. Isso não significa que se transite livremente entre esses territórios. Dessa forma, identificamos que a Educação Sexual é imprescindível à formação do educando e compreendemos a escola como um espaço de construção de saberes, ambiente de socialização que tem como dever fomentar discussões sobre Orientação sexual, tendo como foco as homossexualidades e a relevância do respeito à produção subjetiva de cada sujeito, independente de do exercício de sua sexualidade.

Entretanto, encontramos uma série de limites quando o tema central das discussões é a diversidade sexual, e, sobretudo as homossexualidades, as quais estão presentes em nossas vidas, tanto nas escolas, como na sociedade em geral, e, muitos/as educadores/as se sentem inseguros/as e sem embasamento teórico para abordá-la. No que se refere ao ambiente escolar, não se pode deixar de registrar alguns dados de recente pesquisa feita pela UNESCO (2004), envolvendo estudantes brasileiros do ensino fundamental, seus pais e professores, e revelando que os professores não apenas tendem a se silenciar frente à homofobia, mas, muitas vezes, colaboram ativamente na reprodução de tal violência. Essa pesquisa indicou, entre outros tópicos, que cerca de 27% dos(as) educandos(as) não gostariam, por exemplo, de ter um(a) colega de classe homossexual, 60% dos(as) educadores(as) não sabem como abordar a questão em sala de aula e 35% dos pais e mães não apóiam que seus filhos(as) estudem no mesmo local que gays e lésbicas. Esses dados comprovam a existência da homofobia nas escolas do Brasil e alertam para a necessidade de criar projetos, ciclos de debates que trabalhem com os temas diversidade e sexualidade desde o ensino fundamental, de modo a

envolver professores(as), pais, mães, educandos(as) e funcionários(as). Foi a partir dessas discussões teóricas que atentamos para a importância da utilização dessa temática na concepção de aulas para a Educação Básica, sobretudo nos anos finais do Ensino Fundamental. Diante disso, várias inquietações foram surgindo, em nosso processo formativo, e nos levaram a aprofundar leituras e estudos em torno desse tema. A partir de uma pesquisa bibliográfica, uma busca on-line, na base de dados do *Portal do Professor* ligado ao Ministério da Educação (MEC), apresentamos as seguintes questões de investigação: Quantas aulas abordam tal temática nos anos finais do Ensino Fundamental? O que estas aulas abordam sobre essa temática? A ideia desse Portal consiste na iniciativa de reunir em um só local na web um conjunto de recursos: multimídia (vídeos, áudios, animações, simulações, imagens, outros); interação e comunicação (fóruns, blogs, chat, outros); acesso às informações e conhecimento (cursos, links, materiais de estudo, notícias educacionais e aulas) e ferramenta colaborativa para criação de sugestões de aulas para enriquecer a atuação profissional e contribuir para a aprendizagem do/a aluno/a. A proposta deste estudo se justifica por apresentar um levantamento, uma breve análise das aulas publicadas no portal do professor, acerca de investigação sobre Homossexualidade, nos anos finais do Ensino Fundamental e, assim, favorece compreensão e reflexão no tratamento do tema em sala de aula. Sendo assim temos como objetivo: realizar um levantamento sobre as aulas do Portal do Professor que abordam a temática Homossexualidade nos anos finais do Ensino Fundamental e identificar o que abordam essas aulas, desde a criação do referido portal até julho de 2010. No que tange ao aspecto quantitativo, foram encontradas 5 aulas no Portal que enfocam a temática Homossexualidade, representando 0,07% das aulas publicadas. As aulas-alvo da investigação retratam os temas: Orientação sexual; homofobia; diversidade sexual; discriminação e violências.

Contudo, as aulas aqui analisadas problematizam a instituição escolar como um suposto ambiente de valorização e convivência com a diversidade sexual além dos padrões heteronormativos, trazendo à tona a realidade de discriminação e violência presente nesse ambiente. A partir do estudo, podemos constatar que a Homossexualidade representa um tema marginal na Educação Básica. Impera, nesse caso, o princípio da heterossexualidade presumida, que faz crer que não haja homossexuais em um determinado ambiente e, portanto devemos reconhecê-la no espaço escolar para a desestabilização das concepções e dos mecanismos de opressão como mecanismo viabilizador de uma educação inclusiva, de qualidade e construtora de um modelo democrático de sociedade. A invisibilidade e o silenciamento a que está submetida a temática das homossexualidades comporta a sua

exclusão dos espaços públicos e, por isso, configura-se como uma das mais esmagadoras formas de opressão que contribuem para a manutenção de valores homofóbicos na sociedade. "É inquietante notar que alguém que não pode existir, ser visto, ouvido, conhecido, reconhecido, considerado, respeitado e tampouco amado pode ser odiado" (JUNQUEIRA, p. 30, 2009). A presunção da heteronormatividade enseja o silenciamento e a invisibilidade das discussões e/ou abordagens sobre a homossexualidade, dificultando enormemente a expressão e o reconhecimento das homossexualidades como maneiras legítimas de se viver e se expressar afetiva e sexualmente. Nesse contexto, esse trabalho pretende oferecer contribuições e possibilidades do uso do espaço das aulas de Ciências, nossa área de formação, para uma discussão mais integrada sobre Sexualidade e Diversidade Sexual, distanciando as abordagens da visão essencialmente anatômico-fisiológica que vem caracterizando tais discussões, além da perspectiva de uma inserção de uma proposta de Educação Sexual coerente com a percepção da diversidade de expressões da sexualidade humana. Nessa perspectiva, é importante o compromisso dos professores e das professoras das diversas disciplinas escolares em assumir essa discussão de forma sistematizada, com vistas a resgatar a função social da escola de tratar pedagogicamente essa demanda educacional.

Referências:

ABRAMOVAY, Miriam.; CASTRO, Mary Garcia.; SILVA, Lorena Bernadete da. **Juventudes e sexualidade.** Brasília: UNESCO, Brasil, 2004.

BECKER, Simone. A visibilidade lésbica como produtora de direitos. **Sexualidade**: gênero e sociedade. Ano XII, n. 23/24/25. Rio de Janeiro: out. 2005.

BRITZMAN, Deborah. O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Educação e Realidade.** Porto Alegre, v. 21, n.1, jan/jul, 1996.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia nas escolas: um problemas de todos. In: ____. (Org.). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009, p. 13-51.

LOURO, Guacira Lopes. Pensar a sexualidade na contemporaneidade. In: Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Diretoria de Políticas e Programas Educacionais. Coordenação de desafios Educacionais Contemporâneos. **Sexualidade**. Curitiba: SEED/PR, 2008, p. 29-35.

PORTAL DO PROFESSOR. Ministério da Educação. Disponível em: < http://portaldoprofessor.mec.gov.br/>. Acesso em: 01 de Julho 2010.

PRADO, Marco Aurélio Máximo.; MACHADO, Frederico Viana. **Preconceito contra homossexualidades:** a hierarquia da invisibilidade. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Dayana Brunetto Carlin dos Santos. A Educação Sexual na Escola: algumas possibilidades didático-metodológicas. In: Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Diretoria de Políticas e Programas Educacionais. Coordenação de desafios Educacionais Contemporâneos. **Sexualidade**. Curitiba: SEED/PR, 2008, p. 59-71.

"AMOR DE BOIOLA": GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CASTANHEIRA, Marina Apaª Marques – Universidade Federal de Lavras (UFLA)
FARIA, Lívia Monique de Castro (UFLA)
ASSIS, Sabrina Azevedo Ferreira (UFLA)

Eixo temático: Heteronormatividade, heterossexismo e homofobia no cotidiano escolar
Palavras chave: Amor, Educação Infantil, heteronormatividade.

O amor vivido e sentido...

O amor visto como essência da vida harmonizada, desde a Grécia antiga, é definido por Platão como algo Bom, Belo e Verdadeiro.

Em sua obra *O Banquete*, Platão traz Aristófanes como descritor da função de Eros, que cuidava e sarava a infelicidade alheia. Aristófanes diz ainda que nos primórdios da natureza existiam três altivos sexos: o feminino, o masculino e o andrógeno, que precisaram ser divididos ao meio por Zeus, e desde então passaram a buscar-se um ao outro. Sendo assim, ainda hoje o amor faz parte da vida a partir do momento em que duas partes procuram-se, encontram-se e fazem-se uma completando-se e alcançando assim a felicidade plena (MARIA MENEZES, 2007).

Até que se chegasse à concepção do *amor romântico* conhecido atualmente, o amor assumiu uma configuração na qual se mostrava contraditório entre o desejo erótico e a realização espiritual, este amor era chamado "Cortês" e caracterizava-se por ser "*ao mesmo tempo ilícito e moralmente elevado, passional e auto-disciplinado, humilhante e exaltante, humano e transcendente*" (NEWMAN, 1968).

A definição de amor trazida por Menezes (2007), remete-nos ao *amor romântico*, aquele que busca espiritual e fisicamente a plenitude por meio da outra parte. Em sua definição, a autora mostra-se indiferente ao sexo das partes que se procuram, se encontram e se fazem uma. Esta indiferença às partes, na maioria das vezes não acontece, visto que é comum trazer nos discursos que tratam sobre o amor, duas partes bem definidas em sexos opostos, tentando estabelecer a heteroafetividade como a única forma possível e permitida de se vivenciar o amor. Estes discursos nos são apresentados por exemplo na escola, local que de acordo com Furlani (2007) é explicitador e questionador das complexas formas pelas quais as identidades culturais são articuladas, experiênciadas, transgredidas e rearticuladas no âmbito social. A autora fala ainda sobre o currículo escolar centralizado na construção das diferenças

e das identidades. Furlani desconstrói discursos binários e usa a metáfora do monstro para ilustrar e perceber como as bases argumentativas de um saber podem dificultar a compreensão e o respeito à multiplicidade sexual e de gênero.

Rogério Junqueira (2009) ao referir-se à escola diz ser este um espaço transmissor e construtor de conhecimento, mostrando-se também "*reprodutora de padrões sociais capazes de perpetuar concepções, valores, clivagens sociais (...)",* sendo assim capaz de constituir identidades e que por meio de um "*conjunto de valores, normas e crenças* é *responsável por reduzir a figura do "outro"".* Outro este que se diferencia do modelo "ideal" traçado como o "*adulto masculino, branco, heterossexual, burguês, física e mentalmente normal".*

Deste modo, enquanto o amor permitido e ensinado for aquele que se enquadra a heteronormatividade, os homossexuais continuaram sendo desprezados e ridicularizados, submetidos a piadas, brincadeiras, insultos e insinuações que vêm acompanhadas de risos que muitas vezes partem tanto dos/as estudantes quanto dos/as educadores/as.

Muitos amores: algumas problematizações...

Tendo em vista a escola como espaço possibilitador da construção de identidades, apresentamos agora o relato motivador desta escrita que partiu de uma análise documental que teve como subsídios materiais e relatos disponibilizados no site e no jornal do projeto "Tecendo Gênero e Diversidade Sexual nos Currículos da Educação Infantil"[1]. No ano de 2010 durante o desenvolvimento do referido projeto, uma das cursistas envolvidas, *objetivando lidar com as emoções no contato com o outro e tentando, assim, discutir as manifestações de agressividade"* (Teares, 2010), desenvolveu na escola de Educação Infantil em que atua um trabalho intitulado: *"Sentimentos e Sensações"*, e propôs que os meninos e as meninas de sua turma do 2° período descrevessem as formas de amor conhecidas por eles/as. Surgiram então várias respostas, dentre elas a fala de um menino que disse existir o *"Amor de Boiola"* e partir disto, segundo a cursista e professora da turma, surgiram também muitos risos e conversinhas que foram posteriormente problematizados por ela levando-os/as a refletir sobre a necessidade de se respeitar as diferenças.

Ao analisarmos a fala desta criança, e a reação das demais crianças, percebemos o que por elas já foi internalizado. A forma pela qual ele se refere ao amor existente entre dois homens ou duas mulheres parece-nos carregada de preconceito e discriminação, levando-nos a perceber a necessidade de se problematizar sobre como este amor foi ensinado a ele, e se foi

[1] Projeto aprovado nas instâncias do MEC/Secad que teve por finalidade qualificar 500 professoras/es atuantes na Educação Infantil. Este trabalho foi realizado por cinco universidades: UFLA, UFJF, Unicamp, USP e UFMS.

ensinado como forma de amor aceitável e possível. Os discursos normatizantes que sugerem como aceitável o amor apenas entre homens e mulheres são apresentados a todo o momento principalmente na infância, na educação dos pequenos corpos. É comum encontrar nos filmes infantis discursos performativos[2], que agem no sentido de impor a heterossexualidade como a sexualidade "normal", mostrando o macho e a fêmea, o menino e a menina como únicas possibilidades de partes amadas e amantes. Desta forma, por meio da inserção destes artefatos culturais de acordo com Felipe e Bello (2009) espera-se que, o menino tenha como objeto de desejo a menina, sendo que quanto mais cedo este desejo for manifestado, melhor será – maior será também a garantia de que este menino seguirá a norma heterossexual.

Situações como a vivenciada pela referida cursista não são raras em nosso cotidiano, fazendo-se necessária a imediata problematização em relação aos discursos (em todas as suas formas) voltados principalmente às crianças, para quem sabe, promover a desconstrução do que desde cedo a sociedade vem construindo para elas e nelas; uma identidade heteronormativa, fixa e inflexível repleta de deboches e preconceitos relacionados as diferentes formas de amor e de amar.

Referências:

BUTLER, Judith. *Bodies that matter*: on the discursive limits of "sex". New York: Routledge, 1993.

FELIPE, Jane; BELLO, Alexandre. Construção de comportamentos homofóbicos no cotidiano da Educação Infantil. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Diversidade sexual e educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: MEC; Unesco, 2009.

FURLANI, Jimena. Sexos, sexualidades e gêneros: monstruosidades no currículo da Educação Sexual. Educ. rev., Belo Horizonte, n. 46, Dec. 2007.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: Diversidade sexual e educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação; Unesco, 2009.

MENEZES, M. C. O Mito do Amor Romântico. Fragmentos de Cultura, Vol. 17, N° 3 (2007).

PLATÃO. *O banquete* (ou do amor). 8. ed. Rio de Janeiro: BDC, 1997.
Jornal Teares: http://www.ded.ufla.br/generoesexualidade-ei/imagens/jornal_2.pdf

[2] Performatividade "prática reiterativa e citacional pela qual o discurso produz os efeitos que ele nomeia" (Butler, 1993).

CONFERÊNCIA "EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS E DEMOCRACIA: EM FOCO A HOMOFOBIA" NA UFPE/CAA - UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

DUARTE, Ana Maria Tavares [1] - UFPE | CAA
PEREIRA, Cleyton Feitosa [2] - UFPE | CAA

Eixo Temático: Heteronormatividade, heterossexismo e homofobia no cotidiano escolar.

Introdução

Diante de um cenário de opressão a pessoas gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT) nos diversos setores sociais e considerando que a educação é base transformadora da sociedade (FREIRE, 2000) o Grupo de Pesquisa do CNPq "Educação, Inclusão Social e Direitos Humanos" promoveu na Universidade Federal de Pernambuco/Centro Acadêmico do Agreste, localizado no município de Caruaru, interior de Pernambuco, o *I Seminário Temático Educação, Inclusão Social e Direitos Humanos* e convidou o Grupo de Resistência Gay de Caruaru – GRGC[3] para proferir uma palestra nesse evento. Este resumo se propõe a socializar, sob forma de relato de experiência, este importante momento educativo e político.

A Conferência

Levando em consideração o atual debate sobre o tema homofobia e educação ocasionado pelo programa Escola Sem Homofobia do governo federal, o GRGC elaborou e proferiu uma conferência intitulada "Educação, Direitos Humanos e Democracia: em foco a homofobia".

Tal palestra objetivou conscientizar e sensibilizar os/as educadores/as para as demandas educacionais no que se refere à diversidade sexual. A comissão organizadora deste evento convidou escolas particulares e públicas de Caruaru e não só, também foram convocados órgãos, autarquias, instâncias e instituições que, de um modo ou de outro, estão envolvidos com a educação. Desta forma, o público presente era diverso, composto por estudantes e professores/as da Universidade Federal de Pernambuco e de faculdades privadas

[1] Doutora em Psicologia pela Universidade de Deusto (Espanha). Professora Adjunta da Universidade Federal de Pernambuco/Centro Acadêmico do Agreste (UFPE/CAA). Coordenadora do Grupo de Pesquisa do CNPq "Educação, Inclusão Social e Direitos Humanos". E-mail: famillia duarte@uol.com.br;

[2] Graduando em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco/Centro Acadêmico do Agreste (UFPE/CAA). Integrante do Grupo de Pesquisa do CNPq "Educação, Inclusão Social e Direitos Humanos". Vice-Presidente do Grupo de Resistência Gay de Caruaru (GRGC). E-mail: cleyton_feitosa@hotmail.com;

[3] Grupo fundado em 2006 que objetiva, dentre outras questões, a emancipação dos sujeitos homossexuais. A partir de um convite do Presidente em Janeiro de 2011, adentrei neste grupo na condição de Vice-Presidente.

da região, professores/as e profissionais da gestão de escolas públicas e privadas do município, militantes e cidadãos/ãs com interesse na discussão.



Imagem 1 - Seminário Temático - Edu-Cação, Inclusão Social e Direitos Humanos (público presente)

A palestra iniciou discutindo o conceito e a origem de democracia. Adiante, trabalhamos a importância dos Direitos Humanos como fundamentos para o respeito às identidades sexuais na escola e em qualquer espaço. Citamos os artigos 1° e 7° desta declaração[4]. Posteriormente, realizou-se abordagens sobre a educação, utilizando os princípios teóricos da educação popular, baseado em Paulo Freire e Carlos Rodrigues Brandão. Este afirma que "ninguém escapa da educação" (BRANDÃO, 2007, p. 7) e que existem vários tipos de educação, o que possibilitou uma provocação à platéia – que tipo de educação estamos construindo/praticando? Com Freire, chamamos atenção para a esperança na educação (1981). Nessa explanação, sempre relacionávamos os conceitos e abordagens à diversidade sexual.

Adentramos na questão da homossexualidade. Considerando que o público seria composto por uma diversidade de pessoas que possuíam mais ou menos familiaridade com a temática da homossexualidade, exibimos um vídeo curto (e bastante didático) intitulado "entenda melhor a homossexualidade" disponível em redes sociais virtuais como o You Tube. O vídeo esclarece a naturalidade da homoafetividade como uma das manifestações legítimas da sexualidade humana e de outros seres vivos. A partir dessa perspectiva, denunciamos o fenômeno da homofobia e, para tanto, utilizamos a reflexão de Daniel Borrilo que a define como "a hostilidade geral, psicológica e social contra aquelas e aqueles que, supostamente, sentem desejo ou tem práticas sexuais com indivíduos de seu próprio sexo" (BORRILO, 2010, p. 34).

A conferência seguiu na direção da homofobia escolar. Denunciamos a violência opressora que estudantes LGBTs vivenciam cotidianamente no contexto escolar, apoiados nas

[4] O artigo 1° trata da liberdade, igualdade e fraternidade. O artigo 7° atenta contra a discriminação.

afirmações de Rogério Diniz Junqueira: “um garoto pode ser objeto de escárnio por parte de colegas e professores (‘o veadinho da escola’) antes mesmo de identificar-se como gay” (JUNQUEIRA, 2009, p. 17). Exibimos dois vídeos, onde estudantes eram vítimas de violência física e psicológica na seara educacional. Em seguida, abordamos o programa Escola Sem Homofobia e o ataque que essa proposta educacional vem sofrendo por parte dos conservadores e religiosos cristãos e o veto do kit anti-homofobia que a Presidenta Dilma deu nesse importante projeto, em função da pressão que o governo vem sofrendo das classes reacionárias no Brasil. Finalizamos com os Parâmetros Curriculares Nacionais e a fragilidade (JUNQUEIRA, 2009) no que diz respeito à diversidade sexual e ao tratamento que deve ser ofertado por parte da escola e dos/as educadores/as. Ao final, as pessoas participaram com declarações, questionamentos e colocações.



Imagem 2 – Palestrantes (Cleyton e Erison) e mediadoras (Eliana e Ana Duarte) na conferência “Educação, Direitos Humanos e Democracia: Em Foco a Homofobia” na UFPE/CAA

Conclusões

Do ponto de vista educativo e político a palestra se mostrou salutar e esclarecedora, uma vez que abordou questões que dizem respeito ao cotidiano e as práticas escolares. Construir ações e militâncias fundamentadas em teorias e discursos que as credibilizam, funciona como uma importante estratégia de luta política e, neste sentido, o GRGC tem sido exemplo de ativismo que une teoria e prática na perspectiva de desconstrução das iniqüidades sociais que atingem LGBTs na escola e fora dela. Dialogar com profissionais da educação sempre é promissor, pois possibilita despertar responsabilidades docentes para intervenções justas, inclusivas, anti-homofóbicas e igualitárias no espaço educacional.

Referências:

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

BRANDÃO, Carlos Henrique. **O Que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981

_____. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

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: MEC/SECAD, UNESCO, 2009.

DISCUSSÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – PARTILHAS SOBRE (DES)*ENCADEAMENTOS* EM CURSO

MORAES, José Carlos Sturza de
Estudante da Especialização em EJA e Privados de Liberdade – FACED/UFRGS
Professor da Escola Técnica José César de Mesquita

Eixo Temático: Heteronormatividade, heterossexismo e homofobia no cotidiano escolar
Palavras- chaves: EJA – Identidades de Gênero – Processos educativos

A Educação de Jovens e Adultos – EJA – Ensino Médio é um espaço interessante para discussões de identidade de gênero. Todos/as os/as estudantes estão imersos/as na mesma condição de não terem concluído seus estudos na idade socialmente determinada como adequada. Embora não carreguem uma mesma marca ou processo, pois não há uma determinação única de motivo(s) que os/as levam a retornar e ingressar na EJA.

Entender a multiplicidade de origens é importante para pensarmos diversidade de desejos, ritmos e ênfases no processo educativo, recusando análises que buscam qualificar 'o público' da EJA focando apenas na hipótese de exclusão social capitalista, pois são múltiplos os processos que levam alguém a não dar sequencia aos estudos. E tais processos podem ter a ver com decisões sobre prioridades de vida, lugar da educação para cada um/a e, mesmo, com a descrença na qualidade de três anos de ensino médio, existindo a possibilidade de conclusão em um ano. Tal entendimento dialoga com marcadores como classe social, cor da pele, religiosidade e orientação sexual, entre outros, como determinantes para a finalização tardia do ensino médio. Ao mesmo tempo em que entende que pode haver intercambiamento de marcadores, exigindo um olhar individualizado às muitas singularidades, que vêm com o 'sonho de voltar a estudar', em 'busca de melhor colocação profissional', para um 'recomeço de vida depois de uma separação', até os que – maiores de idade – chegam pela mão dos pais.

Partindo desses aspectos, apresento experiência em andamento em uma das turmas de EJA Ensino Médio em que atuo como professor na disciplina de Informática, Diversidade e Direitos Humanos.

Tendo em vista que gênero e sexualidade são (ou estão entre) as principais dimensões da constituição de identidade cultural nas sociedades ocidentais (SEFFNER, 2006,

P. 86), iniciei o processo de discussão por essa temática, desejando que pudesse promover a *abertura de trancas* e *desencadear* processos de reflexão e interação grupal, em março de 2011, numa turma de EJA que iniciava seus encontros. Também porque grande parte das mulheres que ingressam na EJA sai por pressões familiares ante a falta delas nas atividades 'naturais do lar', desejava que temática fosse disparadora de inquietações na compreensão de cada um/a sobre sua trajetória e a naturalização de comportamentos socialmente construídos.

O início dos debates em Diversidade e Direitos Humanos pela questão de gênero veio ao encontro da metodologia de trabalho: construção de temas significativos, estabelecendo problematizações a partir do que fizesse questão para a turma, visando desnaturalizar essencialismos. E isso demandava tema inicial já inteligível e, como o início das aulas coincidiu com a proximidade do dia 8 de março, a questão ficou bem resolvida.

Na primeira atividade, uma oficina sobre representações de gênero, os diálogos foram intensos, tendo que lembrar a turma que chegávamos às 23h, de uma sexta-feira de carnaval, sem a saída antecipada de nenhum/a dos/as 28 estudantes (de 42 matriculados/as, com idades entre 64 a 18 anos, com presença paritária entre homens e mulheres). Durante a atividade, para buscar que o grupo se expressasse mais livremente, resolvemos (eu e uma educadora convidada de fora da escola) dividir a turma em dois grupos, um de mulheres e outro de homens, cada um numa sala diferente e com um/a facilitador/a – um homem com os homens e uma mulher com as mulheres. O trabalho dos grupos consistiria em descrever características que definissem homens e mulheres. Entre outras construções semelhantes, os homens atribuíram às mulheres características como 'ciumentas', 'emotivas', 'mães', 'cuidadoras', 'debochadas', 'cuidadoras da família', 'cuidadora dos filhos', 'cuidadoras do marido'. Após, representaram-se como 'fortes', 'sustento da família', 'destemidos', 'objetivos e práticos', 'líderes', 'machos' (rechaçando claramente a ideia de outras expressões de sexualidade masculina que não a heterossexual). Na continuidade, problematizando algumas falas, questionamos a noção de apenas uma representação de masculinidade, assim como também do porque não houve citação alguma de homens como cuidadores ou pais, já que para as mulheres – na visão deles – isso estava presente em mais de uma situação.

Simultaneamente, no grupo de mulheres foram trazidas narrativas de suas trajetórias de vida enquanto mães, esposas e trabalhadoras, numa perspectiva de buscas de liberdade, autonomia e dignidade (relatos de abandono, proibições de várias ordens, sobrecarga de tarefas, violência doméstica e uma imensa queixa/constatação de que as mulheres já avançaram bastante, mas precisam avançar mais). A necessidade de falar de sua construção enquanto mulheres era maior do que caracterizar o que era comportamento

masculino, que foi tangenciado, aparecendo mais nas histórias de cada uma numa construção de ser em relação ao outro. E, no encontro dos grupos, várias falas questionadoras dos relatos, em especial das mulheres inquerindo homens quanto às representações que tinham delas.

Estava aberta a discussão, que teve continuidade noutra atividade, tendo como pano de fundo o Dia Internacional da Mulher. Um debate – agora já tendendo a trabalho integrado entre disciplinas – sobre Direitos da Mulher, com a participação de outra educadora convidada. Atividade que, a partir da centralidade na mulher, foi realizada questionando a heteronormatividade, aprofundando aspectos relacionais da construção cultural de identidades de gênero (GROSSI, 2004, p 10), partindo de elementos trazidos na oficina anterior. Debate de quase quatro períodos, com intensos questionamentos/relatos como: 'será que não gosta de apanhar', 'até que ponto a mulher consegue romper com a violência', 'minha filha diz que agora se orgulha de mim, que fiquei até mais bonita depois da separação e de voltar a estudar', 'nós criamos os filhos machistas', 'homens ajudam ou dividem'.

Um nó que permanece evidente, como atadura que dificulta avanços e como possibilidade de exposição de tensões potentes, é a questão da expressão de sexualidades não hegemônicas, tema que temos tratado, mas que demanda muito mais tempo para maturações – em especial se destinadas à garantia dos direitos de dignidade humana para todos/as.

Além de atividades coletivas, textos foram alcançados e produzidos pelos/as estudantes, a partir das atividades. Vídeos de curta duração, como "Não é o que parece – Viva a diferença" – DVD 3 da Maleta Democracia/Canal Futura, "Minha vida de João" e "Era uma vez outra Maria"/Instituto Papai, foram utilizados para enriquecer e seguir trocas em nossos encontros educativos. Espaços onde educandos e educador são colegas de muitas partilhas em processo – por vezes mais aproximados em entendimento, por vezes não, mas em diálogo.

Referências:

GROSSI, Miriam Pillar. "Masculinidades: Uma Revisão Teórica". *Revista Antropologia em Primeira Mão*. Florianópolis, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social/UFSC, 2006, p. 04-37.

SEFFNER, Fernando. "Cruzamento entre gênero e sexualidade na ótica da construção da(s) identidade(s) e da(s) diferença(s)". In: Soares, G.F.; Santos da Silva, M.R.; Ribeiro, P.R.C. (orgs.). *Problematizando Práticas Educativas e Culturais, Corpo, Gênero, Sexualidade*. Rio Grande, Editora e Gráfica da FURG, 2006, p. 85-93.

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, UMA FORMA PARA SE PENSAR HETERONORMATIVIDADE.

RODRIGUES, Natália Centeno[1]
SERRA, Marianne Figueiredo[2]
VÉRAS NETO, Francisco Quintanilha[3]

Eixo Temático: Heteronormatividade, heterossexismo e homofobia no cotidiano escolar.

Palavra-chaves: Heteronormatividade, educação em direitos humanos, diversidade.

É importante observamos como os conceitos com que convivemos são construídos, tudo passa pela lógica da construção que após isso passará pela aceitação de um corpo social. Um conceito que foi construído e estabelecido como conhecemos é o da heteronormatividade, conforme Michel Foucault nos ensina, quando ele reconstrói o momento, em que a homossexualidade passou a ser posta para um lugar de esquecimento, de não aceitação, de proibição, de exclusão dentro da sociedade burguesa ao longo do século XVIII e com essa negação da homossexualidade e que temos o estabelecimento da heteronormatividade, como um padrão social a ser seguido, tal padrão que norteou(eia) as relações ao longo dos anos.

Entendemos que a heteronormatividade "é à produção e à reiteração compulsória da norma heterossexual." (LOURO, 2009, p. 90) Observando os espaços sociais da nossa sociedade, notamos que a heteronormatividade se faz presente nas mais variadas relações sociais, inclusive no ambiente escolar. Configurando muitas vezes, a escola como um espaço de práticas totalitárias e sem abertura para o diálogo, para a aceitação. Pois no ambiente escolar observamos as mais variadas práticas de repulsa social, por diversas questões inclusive pela sexualidade. "Na escola, a homofobia deseduca e afeta a formação de todas as pessoas. O prejuízo é geral [...]" (JUNQUEIRA, 2009, p.186).

Cabe-nos elaborar formas e modos de pensarmos a educação que valorize os seres humanos e seus direitos e sua dignidade humana. Formas que vão para além das propostas normativas existentes, que temos nos Plano Nacional de Direitos Humanos/PNDH-3 (2010) e o Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual (2004), ambos os projetos do governo propõe alternativas para eliminação do

[1]Acadêmica do Curso de Direito (FURG), Bacharel em História (FURG), Pesquisadora do Grupo Transdisciplinar de Pesquisa Jurídica para a Sustentabilidade – GTJUS. E-mail: naticenteno@gmail.com
[2] Acadêmica do Curso de Direito (FURG) Integrante do Grupo Transdisciplinar de Pesquisa Jurídica para a Sustentabilidade – GTJUS. E-mail: mari.fserra@rocketmail.com
[3] Professor orientador da pesquisa. Docente da disciplina História do Direito (FURG), Doutor em Direito (UFPR), Líder do Grupo Transdisciplinar de Pesquisa Jurídica para a Sustentabilidade – GTJUS.

preconceito e maior aceitação sexual, ao falarmos em educação em direitos humanos e educação para a diversidade, estamos dando um passo mais além do que esses projetos do governo. Conforme NARDI, 2008, muitas vezes ao abordarem a diversidade, as políticas de inclusão governamental, trazem o discurso de inclusão do diferente, aquele que não se encaixa nos padrões normais, mantendo assim o distanciamento entre dois grupos. Não estamos de nenhuma forma desmerecendo esses avanços realizados pelo governo nacional e sim pensando em uma forma – que consideramos – mais substancial para o enfrentamento do problema da heteronormatividade. Estamos pensando em eliminar e combater qualquer "prática preconceituosa [...] de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia" (FREIRE, 2009, p.36) buscando uma educação que aceita a diversidade do ser humano e lhe conceda dignidade social. A educação para a diversidade deve ser entendida como solução e não como um problema, pois ela permitirá a aceitação.

O respeito é o pressuposto para a aceitação e concretização dos direitos humanos, "o respeito significa aqui a capacidade de amar e deixar se desenvolver integralmente, e não o dominar, o castrar, o manipular; uma ética do cuidado exala respeito, porque cultiva o poder do afeto como forma de 'olhar com atenção'." (BITTAR, 2008, p.88) A diversidade é entendida como uma qualidade. Educar para a diversidade, nada mais é, do que educar em direitos humanos, educar para a compreensão, aceitação. Mas não aceitação do diferente, e sim do igual – do ser humano – é educar rompendo a separação entre o considerado normal – heterossexual – e o anormal – qualquer um que não possua a mesma orientação sexual.

Para termos uma educação de qualidade se faz fundamental o pertencimento de todos. Esse pertencimento só é possível quando rompemos com a lógica da alteridade – entendendo o outro como diferente de mim – quando passo a entender o outro como alguém igual a mim, um ser humano como eu, mas com suas singularidades, sem negar a complexidade humana existente por trás de todos nós. A escola é peça-fundamental para a aceitação da diferença e para abrir o diálogo com a alteridade, (JUNQUEIRA, 2008) para nós educarmos para a diversidade é educar para aceitação e para o respeito aos direitos humanos, educar para o convívio para a aceitação, de aprendizagem, a diversidade, sobretudo neste caso, constitui um importante recurso pedagógico. Há uma importância fundamental dos direitos humanos dentro desse entendimento que propomos, com a difusão e propagação dos desses, cada indivíduo por intermédio da educação terá capacidade de saber quais direitos possuí, e por seu intermédio, podemos fomentar e criar uma cultura de paz no nosso país.

Concluímos que com a diversidade, assim como com a proliferação dos direitos humanos, ensinaremos uma forma de pensar e aceitar o ser humano e promover sua

dignidade, em toda sua amplitude. Buscamos "fazer" uma escola verdadeiramente inclusiva, por pensar em uma política inclusiva que busca o diálogo e construção de novos saberes. Já que toda prática escolar é permeada de saberes, discursos e verdades, buscando romper com as ideias fixas e intolerantes, pois essas ofendem o pluralismo e dificultam a concretização da democracia no país. O nosso país somente terá contornos democráticos definidos quando seus cidadãos forem aceitos e respeitados, e assim poderão exercer a sua ampla cidadania, sem sofrer espécie alguma de discriminação. Pois ressaltamos o quão o importante é a educação de um povo, para a sua formação, e a escola é espaço em que há possibilidade de romper com valores estabelecidos como – no caso desse estudo – a heteronormatividade.

Referências:

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca . **Razão e afeto, justiça e direitos humanos: dois paralelos cruzados para a mudança paradigmática. Reflexões frankfurtianas e a revolução pelo afeto.** In: BITTAR, Eduardo C. B.. (Org.). Educação e Metodologia para os Direitos Humanos. 1 ed. São Paulo-SP: Quartier Latin, 2008, v. 1, p. 57-92.

FOUCAULT, Michel. **História da Loucura.** 9ª edição. São Paulo: Editora Perspectiva, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** 39ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **"Aqui não temos gays nem lésbicas": estratégias discursivas de agentes públicos ante medidas de promoção do reconhecimento da diversidade sexual nas escolas.** Bagoas: Revista de Estudos Gays, v. 3, p. 171-189, 2009.

_____. **Escola e enfretamento à Homofobia: pelo reconheciemnto da diversidade sexual como fator de melhoria da educação de tod@s.**in: QUADRADO, Raquel Pereira e RIBEIRO, Paula Regina Costa (org.) Corpos. Gêneros e sexualidades: questões possíveis para o cúrriculo escolar. 2ª ed. Rio Grande: FURG, 2008, p. 49-60.

LOURO, Guacira Lopes. **Heteronormatividade e Homofobia.** in:JUNQUEIRA, Rogério Diniz (organzador). Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília : Ministério da Educação, UNESCO, 2009. p.85-93.

NARDI, Henrique Caetano e QUARTIERO, Eliane Teresinha. **Escola inclusiva e não-sexista? Políticas Públicas e Produção de Subjetividades.** Texto apresentado no Fazendo Gênero 8 – Corpo, Violência e Poder. Florianópolis, 2008.

HOMOFOBIA EM CENA: ANÁLISE DE UM JOGO DRAMÁTICO

GALIZA, Edmar Unisinos
VARGAS, Tiago / Unisinos

Eixo Temático: Heteronormatividade, heterossexismo e homofobia no cotidiano escolar
Palavras-chave: Jogos dramáticos; Homofobia; Educação.

ABREM-SE AS CORTINAS

Este artigo apresenta um resultado sobre um jogo dramático, de uma pesquisa desenvolvida em uma escola municipal de Ensino Fundamental do município de Ivoti, que busca discutir os sentidos que os alunos dão à escola quando realizam jogos dramáticos sobre a escola.

DO SOLO TEÓRICO

O artigo foi apoiado das ferramentas teóricas provenientes do pensamento de Ludwig Wittgenstein, da sua obra *Investigações Filosóficas,* jogos de linguagem e formas de vida; das teorizações de Michel Foucault, como discurso e jogos de verdade; igualmente, serviu-se das formulações de Jean-Pierre Ryngaert.sobre jogos dramáticos, de origem francesa.

DA PRODUÇÃO DO MATERIAL EMPÍRICO

O trabalho de campo, para constituir a dissertação, levou-me a produzir o seguinte material de pesquisa: videogravação de três aulas, contendo quatro jogos dramáticos (as cenas e o processo de montagem) e a avaliação que os alunos fizeram das cenas, que foram posteriormente editadas e transcritas. Também utilizei um diário de campo, contendo observações e anotações de falas e situações que me chamaram a atenção durante o processo de construção, encenação e avaliação (pelos próprios alunos) dos jogos dramáticos. Aqui para este artigo, sirvo-nos apenas de um jogo dramático específico para fazer a análise.

O JOGO EM AÇÃO

Na tentativa de operar sobre o material de pesquisa, procuramos ver o que estava à mostra, porque "o que está oculto não nos interessa" (WITTGENSTEIN, IF, § 126) ou, como indica Veiga-Neto (2007, p. 123), desde uma perspectiva foucaultiana,

> O que mais interessa, então, é tomar o texto menos por aquilo que o compõe por dentro, e mais "pelos contatos de superfície que ele mantém com aquilo que o cerca", de modo a conseguirmos mapear o regime de verdade que o acolhe e que, ao mesmo tempo, ele sustenta, reforça, justifica e dá vida.

Ao tomar o dito, nos jogos dramáticos, tive o cuidado de não julgar se o acontecido era verdadeiro ou falso, até porque, acompanhando as teorizações escolhidas, estou assumindo

que a "verdade" é uma construção datada social e culturalmente, "a verdade se forma, onde certo número de regras de jogo são definidas – regras de jogo a partir das quais vemos nascer certas formas de subjetividade, certos domínios de objeto, certos tipos de saber" (FOUCAULT, 2002, p. 11).

Na análise que empreendemos do material de pesquisa produzido, destacou-se a temática da homofobia, o modo como foram posicionados os gays/homossexuais no jogo dramático. Pude constatar que os personagens *emos* – identificados pelos alunos como gays – foram submetidos reiteradamente a agressões e humilhações, demonstrando uma atitude homofóbica.

A discussão levou os alunos a decidirem que alguns personagens deveriam ser humilhados, eles decidiram que, que estes personagens seriam *emos*.[1]

> ***Menino 2: Tive uma idea, Um emo, cara.***
> Menino 5: É. *(Aponta para o Menino 2)*.Tu vai **ser o *emo*.**
> Menino 1: É. E eu sou teu amigão, que nem tu [também um *emo*]
> [...].
> Menino 1: Não, eles dois. *(Apontando para Menino 3 e Menino 2.)* Vocês vão ser **os rival**.
> Menino 5: E eu sou o ***emo*.**

Após os alunos decidirem que os *emos* seriam os personagens centrais, houve a concordância de que eles deveriam ter "dois rivais". Eles seriam "os diferentes", que chegaram à escola, os estranhos, descritos por Bauman (1998, p. 27):

> os estranhos são as pessoas que não se encaixam no mapa cognitivo,moral ou estético do mundo – num desses mapas, em dois ou em todos os três; se eles, portanto, por sua simples presença, deixam turvo o que deve ser transparente, confuso o que deve ser uma coerente receita para a ação,e impedem a satisfação de ser totalmente satisfatória; se eles poluem a alegria com a angústia, ao mesmo tempo

[1] "Emo" se origina da palavra inglesa *emotion*, que se originou do *emotional hardcore*, estilo de música punk que junta o som pesado (característico do rock) com letras românticas. Conforme Cotes (2010), "apesar de terem se inspirado no punk, os emos só encontram precedente nos hippies dos anos 60, que também praticavam a livre expressão dos sentimentos". O estilo de vestimenta deles se caracteriza por roupas escuras estampadas com desenhos animados, ou usam roupa bastante colorida, principalmente as calças com cores berrantes, calçam tênis All Star e suas marcas são os cabelos: usam a franja em cima dos olhos. A expressão tem sido usada, entre os alunos da escola – mas não somente entre eles – para se referirem àqueles jovens que têm suas atitudes consideradas emotivas, que em nossa cultura sexista são atribuídas às mulheres e que acabam sendo identificados como homossexuais ("gays", na linguagem dos estudantes).

> que fazem atraente o fruto proibido; se, em outras palavras, eles obscurecem e tornam tênues as linhas de fronteira que devem ser claramente vistas; se, fazendo tudo isso geram a incerteza, que por sua vez dá o mal-estar de se sentir perdido – então cada sociedade produz esses estranhos.

Aqui é importante referir as posições de Ryngaert (1981), quando argumenta que, ao praticarem jogos dramáticos, os estudantes podem se servir dos mesmos para manifestar questões conflituosas do seu cotidiano, que dificilmente poderiam ser abordadas em outros momentos ou espaços dentro da escola. Para o autor, esse espaço de expressão que o jogo garantiria, talvez pudesse levar os alunos a romperem o silêncio que está instalado na escola.

Louro (2007) também se refere ao que é silenciado na escola. Mostrando a importância de que os professores estejam atentos a isso, destaca a homossexualidade como exemplo deste silenciamento institucional. Explica que, ao não serem nomeados, talvez haja a pretensão de que sejam "eliminados" ou, pelo menos, "se pretenda evitar que os alunos e alunas "normais" os conheçam e possam desejá-los/as" (LOURO, 2007, p. 68).

Um aspecto que chamou especial atenção foram as recorrentes agressões as quais os gays foram submetidos em todas as etapas do jogo dramático. Os diálogos apresentados nos próximos excertos apontam para isso:

Menino 1 e Menino 5 entram e sentam nas cadeiras (como se fosse o banco do pátio). *Menino 2, Menino 3 e Menina entram e começam a rir de Menino 1 e Menino 5.* Menino 3: Ai, **viadinho**. Menina: Ai, seu **gayzinho.**

Começam a cena novamente. *Menino 2, Menino 3 e Menina entram e começam a rir de Menino 5 e Menino 1 que estão sentados.* *Menino 1 se levanta e Menina o empurra para que ele volte a ficar sentado.* *Menina:* E tu? Senta aí, seu **viadinho**.

Menino 3: Bah, olha esses **viadinhos,** vamos fazer uma coisa com eles. *(Apontando e rindo deles.)*

Menino 3 e Menino 2 estão cochichando, apontando e rindo dos alunos novos. Menino 3 *(apontando para os alunos novos)*: Os novos colegas é um bando de **viadinhos**. Olha o tipo! [...].

Menino 2: Bando de **viadinhos**, vão embora. Menino 3: Vão embora seus *emos*.

Os excertos acima explicitam constantes humilhações às quais os *"*outros*"* foram submetidos nas encenações. Palavrões tais como "puto, boiola, gaysinho e viadinho" foram endereçados aos gays, uma nomeação desqualificadora dos homossexuais, pois, desde a perspectiva teórica que embasa este estudo, sabemos que a linguagem mais do que comunicar, mais do que fazer um elo entre o interior e exterior do sujeito, mais do que um instrumento que traria um reflexo em si, do mundo, a linguagem constrói o mundo, constrói a realidade e constrói aquilo de que se fala (ou aquilo de que se cala).

Rosemeri Aquino Silva (2006, p. 123), na sua tese de doutorado, *Identidades Heterogêneas na Contemporaneidade Violenta: um estudo a partir de uma sala de aula singular,* escreve em relação aos "palavrões":

> o que interessa é o caráter ou efeito da ofensa, que diz respeito a sua carga de violência, ao "rastro" que a expressão carrega, a representação social carregada que recai nos ombros do indivíduo, discriminando-o e condenando-o pela sua condição, através da expressão "viado". Essa violência marca o lugar da objeção, tanto aqueles que assistem tal manifestação como à pessoa para quem ela direcionada.

As manifestações que emergem destas práticas de sala de aula são concomitantemente produto e produtor de relações de poder, que engendram o posicionamento dos sujeitos nas práticas discursivas. Durante o jogo dramático, contabilizei que os alunos pronunciaram a palavra "viado" 28 vezes e que somente na encenação, no momento da apresentação, ela foi enunciada 16 vezes. Wittgenstein (IF, § 546) rapidamente dispara: "palavras são também atos".

A sexualidade aceitável e dominante seria a heterossexualidade que "é concebida como 'natural' e também como universal e normal" (LOURO, 1999, p. 17). A homossexualidade seria a sexualidade desviante. Os xingamentos, neste jogo dramático, funcionariam como uma demarcação de poder, pois eles têm a função de classificar, de forma

humilhante, o desviante, de modo que "seus gritos ajudam a produzir a posição objeta dos homossexuais" (SILVA, 2006, p. 124). Podemos ver que neste jogo dramático os xingamentos teriam a função de posicionar os sujeitos homossexuais de um modo ridicularizado e como "inferiores". Silva (ibidem, p. 116) bem resume esta ideia, escrevendo que "numa sociedade na qual a heterossexualidade é o padrão de referência dominante, ser homossexual implica ocupar mais amplamente uma posição de inferioridade".

Os palavrões e as constantes humilhações aos quais "os outros" foram submetidos evidenciam que as oposições binárias – eu/outro, nós/eles –, não é uma simples divisão simétrica de forças. Silva (2007, p. 83) explica que "em uma oposição binária, um dos termos é sempre privilegiado, recebendo um valor positivo, enquanto o outro recebe uma carga negativa".

AS CORTINAS CONTINUAM ABERTAS

Ao jogar, ao se expressarem sobre os "diferentes", os alunos estão inserindo-se na ordem do discurso; estão concomitantemente produzindo verdades e mostrando como estão assujeitados por tais verdades. Como mostra Foucault: "a verdade é deste mundo" (FOUCAULT, 2005, p. 12), isto é, as verdades são construções sociais. A verdade está "circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem" (ibidem, p. 13), sendo entendida como "um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados" (ibidem, p. 13).

> Quero dizer que em uma sociedade como a nossa, mas no fundo em qualquer sociedade, existem relações de poder múltiplas que atravessam, caracterizam e constituem o corpo social e que estas relações de poder não podem se dissociar, se estabelecer nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação e um funcionamento do discurso. Não há possibilidade de exercício do poder sem uma certa economia dos discursos de verdade que funcione dentro e a partir desta dupla exigência. Somos submetidos pelo poder à produção da verdade e só podemos exercê-lo através da produção da verdade (FOUCAULT, 2005, p. 179).

Isto que os alunos demonstram nas cenas, com agressões físicas e humilhações contra os "diferentes", os homossexuais, vemos proliferar cada vez mais nos meios de comunicação. A revista Época, na reportagem *Punks no Jardim de Infância*[2], mostra relatos sobre agressões contra *emos* dentro das escolas. A matéria da revista traz o exemplo de um adolescente que, depois de ter publicado no Orkut – o maior site de relacionamento do Brasil – uma foto sua beijando outro colega, também do sexo masculino, foi alvo de contínuas agressões e,

2 Matéria pública pela edição eletrônica da revista Época. Disponível em: <http://grem.io/8te>. Acesso em: 23/08/2010.

inclusive, teve de transferir-se de escola e mudaram de cidade para tentar aliviar o seu sofrimento e o sofrimento da família. .

Apesar dos avanços da discussão sobre sexualidade dentro da escola, principalmente nas disciplinas Ciências e Biologia (LOURO, 1999), a homossexualidade ainda não tem espaço para a discussão em nosso cotidiano escolar. Esse é um assunto silenciado, "sendo que, muitas vezes, os professores não apenas silenciam, mas colaboram ativamente na reprodução de tal violência" (CASTRO; ABRAMOVAY; SILVA, 2004, p. 277 e 278).

> Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar, e *incorporado* por meninos e menina, tornando-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a *preferir*. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros e os sabores "bons" e decentes rejeite o indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou, na maior parte da vezes, não tocar) (LOURO, 1997, p. 61, grifo da autora).

Por estes caminhos vamos aprendendo a ser menino e menina. Também aprendemos o certo e o errado. Aprende-se que heterossexualidade é a sexualidade certa e o "outro", a homossexualidade, o desviado é o errado, indecente. Seria a homossexualidade um monstro[3] que foi posto dentro de cada um de nós? Seria por isso fazer-se necessário o distanciamento e a vigilância constante em relação aos gays? O contato e a simpatia com o homossexual alimentariam este monstro escondido no espírito e nas entranhas de cada uma e cada um de nós? A alimentação deste monstro faria com que ele crescesse e pusesse em risco a nossa "normalidade" sexual, manchando e por último domando a nossa heterossexualidade? Brigas, tapas, alvoroço, empurrões, cochichos, apontamentos, gozações, agressões, chacotas, risos, deboches – por acaso esses seriam alguns dos pesos que deveriam os "estranhos" carregar pelo fato de "invadirem" nosso pátio, pondo para sacolejar nossas "normalidades" de gênero?

Enfim, concluímos que este jogo dramático Esses jogos dramáticos está permeado por atos de violências verbais e físicas de caráter homofóbicos.

Referências:

LOURO, Guacira Lopes. **Pedagogias da sexualidade**. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Pedagogias da Sexualidade**. In: **O corpo educado**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

[3] Quero ressaltar que não há uma essência homossexual dentro de cada um de nós. A sexualidade não é natural, ela é construída dentro de cada um e de cada uma. Aassim como não há nenhum monstro homossexual ou um santo heterossexual dentro de nós. Se houver um monstro e um santo dentro de nós, eles foram inventados e não são "naturais".

_____. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

RYNGAERT, J. **Jogar, representar.** São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SILVA, Rosimeri Aquino da. **Identidades heterogêneas na contemporaneidade violenta:** um estudo a partir de uma sala de aula singular. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Programade Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O Adeus às metanarrativas Educacionais.** In: DA SILVA, Tomaz Tadeu (org.). O sujeito da Educação, 2002, p. 247-258.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações Filosóficas.** Trad. José Carlos Bruni. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Coleção Os Pensadores.)

III CONCURSO DE CARTAZES SOBRE TRANSFOBIA, LESBOFOBIA E HOMOFOBIA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE SANTA CATARINA: TEXTOS E IMAGENS DE ESTUDANTES

FERNANDES, Felipe Bruno Martins
CORDEIRO, Bruno
GROSSI, Miriam Pillar
Vínculo Institucional: Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades / UFSC

Eixo Temático: Heteronormatividade, heterossexismo e homofobia no cotidiano escolar

Palavras-Chave: Homo-Lesbo-Transfobias na Escola, Concurso de Cartazes, Educação para a Sexualidade

Este pôster tem como objetivo analisar o impacto de políticas educacionais de gênero e sexualidades na construção de uma "Educação para a Sexualidade" (HEILBORN, 2006), especificamente no que tange o "combate à transfobia, lesbofobia e homofobia" nas escolas. Para isso será analisada a terceira edição do "Concurso de Cartazes sobre Transfobia, Lesbofobia e Homofobia nas Escolas", organizado como atividade de extensão do Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades (NIGS) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) entre março e maio de 2011. Este concurso tem por objetivo fomentar as discussões sobre gênero e sexualidades nas escolas e problematizar os preconceitos contra pessoas LGBTTT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros) com professor@s, membros do corpo escolar e estudantes de escolas públicas da Grande Florianópolis. Através da análise do discurso (FOUCAULT, 2000) e da leitura dos conteúdos e imagens dos cartazes (GROSSI e RIAL, 1989; RIAL, 2003) buscaremos compreender como os estudantes se posicionam em relação às discussões sobre essas temáticas na escola, bem como os principais argumentos que usam para sustentar suas posições. Além disso, refletiremos sobre o papel da realização de oficinas sobre gênero e sexualidades nas escolas e sua influência na formação de professor@s e estudantes participantes do concurso.

O Projeto Papo Sério (GROSSI et alli, 2007), principal projeto de extensão do NIGS/UFSC no presente, se executa através de duas ações: (1) a realização de oficinas sobre gênero e sexualidades em escolas públicas da Grande Florianópolis e (2) a organização de um concurso anual de cartazes sobre transfobia, lesbofobia e homofobia nas escolas. O Projeto Papo Sério nasce em 2007 através do programa PROEXTENSÃO da UFSC com o objetivo de "problematizar as representações de gênero, homofobia e prevenção à DST/aids nas

oficinas para jovens estudantes com idade entre 14 e 18 anos membros de comunidades do entorno da Universidade Federal de Santa Catarina". Além disso, como objetivo específico do projeto inclui-se a necessidade de "oportunizar discussões sobre gênero, homofobia e prevenção à DST/aids, com enfoque nos direitos humanos". Entretanto e com o auxílio dos resultados da pesquisa coletiva do grupo intitulada "Representações sobre Iniciação Sexual e Homossexualidades em Escolas do Ensino Público de Santa Catarina" (Ministério da Saúde, 2007-2009) percebemos que havia dois fatores que limitavam as discussões sobre homossexualidades nas escolas. De um lado um grupo muito pequeno de profissionais do corpo técnico-pedagógico eram aquel@s "sujeit@s estratégic@s" que discutiam as temáticas das homossexualidades e homofobia nos currículos formais das disciplinas. Por outro lado havia um grupo de professor@s que reivindicavam uma "dificuldade" em incluírem essas temáticas em suas disciplinas. Com base nisso e através da reflexão coletiva no grupo pensamos em uma ação que pudesse de um lado "oportunizar" que @s sujeit@s estratétic@s dessem visibilidade ao trabalho já em curso e, por outro, "possibilitar" uma atividade que incluísse nas discussões @s professor@s que "queriam" mas "não sabiam como" levantar essas questões em sala de aula. Nesse sentido surgiu, no seio do projeto Papo Sério, o "Concurso de Cartazes".

Além do diálogo com o projeto Papo Sério o Concurso de Cartazes também buscou responder a uma "política transnacional" intitulada 17 de Maio, data comemorativa dos movimentos LGBTTT nacional e internacionais que busca re-significar o dia em que a Organização Mundial de Saúde (OMS) removeu da lista de patologias a homossexualidade (em 1990). O concurso foi executado pela primeira vez na Grande Florianópolis em 2009, momento em que tanto o projeto Papo Sério se encontra consolidado como ação de extensão do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFH) da UFSC como, ao mesmo tempo, se findou a pesquisa coletiva supramencionada nas escolas. Desta forma o concurso é o resultado de anos de trabalho coletivo em pesquisa, ensino e extensão. A primeira edição do concurso aconteceu em 2010 e a terceira em 2011. A primeira edição do concurso aconteceu em 2009 e contou com 19 cartazes de 04 escolas, com a participação de 04 professor@s e 97 alun@s. A segunda edição do concurso aconteceu em 2010 e contou com 46 cartazes de 08 escolas, com a participação de 11 professor@s e 165 alun@s. A terceira edição do concurso aconteceu em 2011 e contou com 103 cartazes de 17 escolas com a participação de um total de 378 alunos. Desta forma ao analisarmos a terceira edição para este pôster contamos com a experiência e saber acumulados de outras duas edições.

Num momento em que "o combate às trans-lesbo-homofobias nas escolas" são pauta da sociedade e há uma reação contrária forte de vários setores da sociedade sobre estas ações é fundamental discutirmos como a "ponta dessas ações" (i.e. @s professor@s e estudantes) refletem sobre essas temáticas. Em entrevista à Rádio Assembléia do estado de Santa Catarina uma estudante da oitava série que participou do concurso afirmou: "a gente começou a evoluir para fazer um cartaz bem legal. [...] Teve uns [colegas] que não quiseram fazer, mas a gente conversou [com eles] e conseguimos daí dar um rumo no trabalho. [...] Conheço amigos que gostam de preconceito por causa disso até hoje. [...] Mas acho também que eles vão seguir para o lado certo" (LIMA, 2011). Nesse sentido o debate sobre os preconceitos e discriminações contra homossexuais e pessoas trans na escola é uma reivindicação da comunidade escolar, ou seja, é uma demanda tanto d@s estudantes como do corpo técnico-pedagógico das escolas. E a partir das três edições do Concurso de Cartazes pudemos ver o crescente compromisso de professor@s e estudantes na discussão sobre homossexualidades e homofobia nas escolas.

Referências:

FOUCAULT, Michel. A arqueologia do saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

GROSSI, Miriam Pillar; RIAL, Carmen Sílvia. Tribunal do Povo: Áudio-Leitura de Um Programa de Rádio em Florianópolis. Revista da Intercom, Florianópolis, v. 61, p. 89-99, 1989.

GROSSI, Miriam Pillar et alli. Papo Sério: Discussões sobre Gênero, Homofobia e Prevenção com jovens do entorno da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina / Pró-Reitoria de Cultura e Extensão - Prce, 2007.

HEILBORN, M. L., et al. (Orgs.). O aprendizado da sexualidade: reprodução e trajetórias sociais de jovens brasileiros. Rio de Janeiro: Garamond/Fiocruz, 2006. p. 30-58.

LIMA, Ana Maria. Núcleo de gênero da UFSC realiza concurso de cartazes contra a homofobia. Disponível em: <http://radio.alesc.sc.gov.br/noticia/4382>. Acesso em: 26 maio 2011.

RIAL, Carmen Sílvia. Guerra de imagens: o 11 de setenbro na midia. Antropologia em Primeira Mão, Florianopolis, v. 64, p. 4-19, 2003.

MANUTENÇÃO E QUEBRA DOS DISPOSITIVOS DA HETERONORMATIVIDADE NA ESCOLA.

REIS, Carla Freitas dos
Universidade Federal da Bahia
Grupo de Pesquisa Cultura e Sociedade

Eixo Temático: "Heteronormatividade, heterossexismo e homofobia no cotidiano escolar"
Palavras chaves: escola - heteronormatividade - gênero.

"A disciplina "fabrica" indivíduos." Foucault.

Objetivo

Observar uma sala de aula com vinte crianças de seis anos (1º. Ano Fundamental), diariamente, por dois meses – fevereiro e março de 2011. Trata-se de uma escola particular[1], localizada em Salvador, Bahia. A pesquisa é uma tentativa de detectar como se dá o mecanismo heteronormativo dentro de uma escola que tem histórico e perfil de respeito às diversidades, que segue uma linha de didática não–tradicional.

Metodologia

Observação participante em sala de aula, durante um turno, todos os dias da semana por dois meses.

Referencial Bibliográfico

A análise parte da discussão sobre heternomatividade via Teoria *Queer*, com pesquisa literária através de autores pós-estruturalistas.

Relato de Experiência

O avanço no campo contra a homofobia e inclusão sexual em ambiente escolar foi percebido em dois significantes passos. O primeiro é o número de casais gays com filhos que a escola acolhe, adotando uma postura bastante clara e de apoio a essas possíveis configurações familiares. Entre esses casais, há uma variação considerável de situações, por exemplo, dois homens que adotaram uma menina; dois homens que tiveram um filho através de uma gravidez de contrato, em que a mãe não foi excluída da relação e tem participação ativa, apesar da criança morar com o pai e seu parceiro; duas mulheres que adotaram um

[1] O nome da escola não foi citado a pedido da diretora institucional.

menino; e uma mãe de duas meninas, cuja mãe se assumiu lésbica após o processo de divórcio. E, após apresentada essa situação para escola, houve um acompanhamento e apoio em todo o processo de transição na vida dessas crianças. Uma das alunas é da sala de aula que pude observar nesse período de dois meses.

O segundo passo foi iniciar o ano letivo do ano de 2011 retirando do calendário escolar a marcação de datas comemorativas tais como a do dia dos pais/mães. Criou-se, então, o "dia da família". E, embora seja uma instituição cuja base é pautada na heteronormatividade, que se define como um conjunto de normas regidas pela lógica e interesse heterossexual que são pilares morais na cultura ocidental, é importante considerar essa tentativa de amenizar os constrangimentos causados às famílias de diferentes conjunturas, visto que, ainda hoje, a maioria dos centros educacionais se baseia por essa norma hegemônica em que se fundamenta a instituição-familiar.

Foram inúmeras as situações em que, tanto entre alunos, quanto da professora para os alunos, os dispositivos da heteronormatividade foram detectados na observação. Principalmente, no que diz respeito à dicotomia entre meninos x meninas, designando-se o que era "coisa de menino" e o que era "coisa de menina". Em qualquer tentativa de fuga de alguma das crianças, a professora a chama de volta para a norma.

O respeito ao "corpo do outro" era algo que, principalmente na hora da roda (leitura, socialização eram feitas em roda), era muito reforçado em sala de aula. Isso ocorria sempre que o contato entre dois corpos excediam o que a professora entendia como tolerável (afeto ou agressão). O discurso de "respeito" sugeria uma vigilância, acontecia de forma imediata e incisiva, principalmente quando essa troca era entre os meninos. Entendo aqui vigiar como Focault (1999) que denuncia a vigilância como uma maneira de se observar se a pessoa está adequada à norma - nesse caso, heteronormatizada.

A escola não adota livros didáticos para o apoio dos professores como funciona em escolas ditas "tradicionais". No campo do gênero e sexualidade, isso é um ganho - entendendo que os livros didáticos são reprodutores de discurso pautados pela heteronormatividade que servem também como representatividade somente para uma orientação sexual, que obviamente é a hegemônica.

Em um determinado momento lendo o livro *Pequeno azul e Pequeno amarelo*[2]. O livro tem a proposta de trabalhar com os personagens que eram figuras abstratas e disformes.

[2] Autor Leo Lionni, Editora Ler+

A problematização surge a partir do ponto em que a professora mostra a ilustração da família do pequeno amarelo[3]:

Nesse momento, a maioria das crianças tenta estabelecer os papéis dentro dessa conjuntura familiar

"O pai é esse aqui" - apontam para o maior. A professora questiona porque aquele seria o pai, e as crianças reproduzem discurso patriarcal e sexista: "o pai é o maior porque é assim, o pai é grande e forte, a mãe não". Algumas crianças ficam reflexivas e silenciosas.

A professora provoca: "mas o pai de todo mundo aqui é assim? Sempre maior que mãe? A família de todo mundo é assim?" A minoria reage: "Não, na minha casa é diferente, meu pai é um pouquinho menor que minha mãe", "eu não sei como é meu pai, não conheço ele", "na minha casa é mais diferente porque não tem pai, tem duas mães". E aos poucos se criou um clima desconstrução e compreensão sobre realidades diversas.

Conclusão

Percebe-se que não foram necessárias grandes estratégias para desconstruir um dogma institucional que é a família patriarcal. Foi necessária a sensibilidade da professora para captar o caminho que a discussão estava tomando.

Concluo que, apesar de estar ainda muito dentro da lógica heteronormativa, a escola tem dado significantes passos devido à pesquisa, abertura e reflexão sobre a demanda de outras possíveis conjunturas familiares. Porém, é importante ressaltar que se trata de uma escola privilegiada socioeconomicamente. O que é prioritariamente necessário é disposição e interesse em se pensar e discutir o assunto, investimento na capacitação de professores e a repaginação de material didático e das políticas públicas que dêem conta dessa demanda que vislumbra o combate à intolerância, à homofobia e ao respeito à diversidade.

Referências:

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. São Paulo: Graal, 2005.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista*- Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

[3] LIONNI, Leo. *Pequeno azul e pequeno amarelo*. S.L.: Ler +. p. 6.

LOPES LOURO, Guacira. "Currículo, gênero e sexualidade – o 'normal', o 'diferente' e o 'excêntrico'". In: LOURO, Guacira Lopes et al. (orgs). *Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003.

MISKOLCI, Richard. *A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. Sociologias* [online]. 2009, n.21, pp. 150-182. ISSN 1517-4522. doi: 10.1590/S1517-45222009000100008.

FURLANI, Jimena. "Educação sexual: possibilidades didáticas". In: *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo da educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MARCAS DE HETERONORMATIVIDADE
ESTUDO DE CASO COM PROFESSORES/AS DA REDE PÚBLICA DE SÃO CARLOS-SP E SUAS CONSTRUÇÕES SOBRE HOMOSSEXUALIDADE

VIEIRA, Hamilton Édio dos Santos
UFSCar-SP

Eixo Temático: Heteronormatividade, heterossexismo e homofobia no cotidiano escolar.

Palavras-chave: heteronormatividade; homossexualidade; educação sexual.

Esta pesquisa[1] tem como objetivo pensar em algumas marcas de heteronormatividade na hipótese de recolher quais as possíveis construções que os/as professores/as do ensino público da cidade de São Carlos-SP poderiam elaborar acerca da homossexualidade a partir da discussão de gênero e diversidade sexual.

A experiência ocorreu em junho de 2010 no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) (figura 1.), na perspectiva de um estudo de caso do tipo etnográfico (ANDRÉ, 2005), e de abordagens sobre educação sexual, educação e diversidade sexual (DINIS, 2008; FURLANI, 2003; LOURO, 2007) e heteronormatividade (JUNQUEIRA, 2010; LOURO, 2009), por uma abordagem qualitativa de análise. A escolha pela etnopesquisa se deu por que "é a possibilidade de fornecer uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade social complexa, composta de múltiplas variáveis." (ANDRÉ, 2005, p. 33).

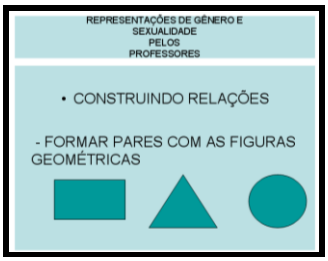


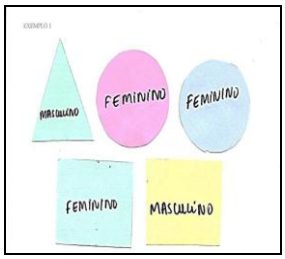
(figura 1 – Atividade em processo com os/as professores/as)

Um grupo de 19 professores/as (com 14 mulheres e com 5 homens) concordaram em participar da atividade solicitada que consistia em criar com o material distribuído relações

[1] A partir da ACIEPE Leitura de si e dos outros: novos olhares, novas perspectivas (1º sem./2010), "(...) é uma experiência educativa, cultural e científica que, articulando o Ensino, a Pesquisa e a Extensão e envolvendo professores, técnicos e alunos da UFSCar, procura viabilizar e estimular o seu relacionamento com diferentes segmentos da sociedade.(...)" (Disponível em < http://ww.ufscar.br/aciepe/> Acesso em 20 mar 2011).

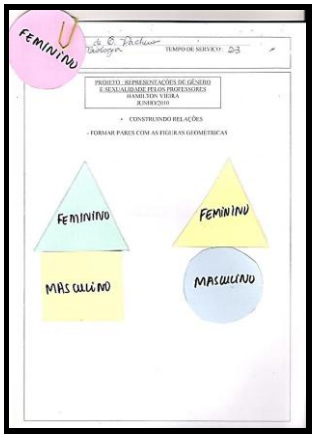
entre cinco figuras geométricas (figura 2 e 3), de diferentes formas e cores, nomeadas "*masculino*" e outras "*feminino*".





(figura 2 – apresentação da atividade) (figura 3 – exemplo)

Nas análises preliminares, dos 20 participantes, apenas seis desses, construíram relações entre feminino/feminino (02) e masculino/masculino (04). Porém, esses mesmos seis, descartaram ainda uma das figuras geométricas e construíram a segunda relação com masculino/feminino ou feminino/masculino. Interessante observar que muitos/as professores/as usaram essas formas geométricas para criarem forma de uma casa (figura 4.), mesmo quando construíam relações entre masculino/masculino (figura 5.), o que não ocorreu com relação à feminino/feminino.





(figura 4.) (figura 5.)

As relações aqui são permeadas fortemente por uma construção de dispositivos (crenças, valores, idéias, conceitos e outros) ditados por uma dada heteronormatividade que se institui (ou é instituinte) de forma a se parecer o mais naturalizada possível acerca das atribuições dos papéis masculinos e femininos, desautorizando outras instâncias de vivenciar a sexualidade que não a heterossexual.

Transforma-se sexo-gênero-sexualidade em mesmas instâncias lineares definidoras do sujeito (Guacira, 2009) e convergem a idéia de uma matriz heterossexual, revelando que o(s) sujeito(s) constitui (em)-se em heteronormatividade, ao mesmo tempo em que cria mecanismos que silenciam os que extrapolam essa territorialidade, como quando "autorizam" uma relação entre masculino e masculino (figura 3.), desde que seja em função de uma casa, da construção de um lar, descartando, assim, a possibilidade apenas do exercício do prazer.

> A premissa sexo-gênero-sexualidade sustenta-se numa lógica que supõe o sexo como "natural", entendendo este natural como "dado". [...] Na medida em que se equaciona a natureza (ou o que é "natural") com a heterossexualidade, isto é, com o desejo pelo sexo/gênero oposto, passa-se a considera-la como a forma compulsória de sexualidade. (LOURO, 2009, p.92)

Um dos caminhos possíveis de análise seria pensar sobre essas construções de relações de poder e naturalização da heteronormatividade na escola pelas diversas nuances da normatização, considerando o cotidiano escolar como "um universo privilegiado para observar a contínua vigilância das normas de gênero sobre todas as pessoas." (Junqueira, 2010, p. 6). Por isso, perceber como esse/a professor/a elabora suas concepções sobre homossexualidade e entender que o cotidiano escolar também é permeado dessas questões, e interferem diferentemente no processo de construção de sujeitos dentro desses espaços.

Referências:

ANDRÉ, M.E.D.A. *Estudo de Caso em Pesquisa e Avaliação Educacional*. Brasília: Líber Livro Editora, 2005. (Série Pesquisa, vol.13).

DINIS, Nilson Fernandes. *Educação, relações de gênero e diversidade sexual*. In: Educação e Sociedade, Campinas, v. 29, n.103, p. 477-492, maio/ago. 2008. Disponível em: <http:/www.cedes.unicamp.br>. Acesso em : 20 set. 2010.

FURLANI, J. *Educação sexual*: possibilidades didáticas. IN: LOURO, G.L., NECKEL, J.F. ; GOELLNER, S. V. (org.). Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

JUNQUEIRA, R. D. *Currículo heteronormativo e cotidiano escolar homofóbico*. Espaço do currículo, v.2, n. 2, pp. 208-230, setembro de 2009 a março de 2010. Disponível em: < http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/viewFile/4281/3238> Acesso em 12 mar. 2011 (p.1 a 23).

LOURO, G. L. *Heteronormatividade e homofobia*. In: JUNQUEIRA, R.D. (Org.). Diversidade Sexual na Educação: problematização sobre homofobia nas escolas. Edições MEC/UNESCO, 2009.

_____. *Gênero, sexualidade e educação*: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. In: Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 46, dez./2007. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982007000200008&script=sci_arttext >. Acesso em: 13 ago. 2010, 13/14: 109-126, 2002/2003.

O ESTUDO DAS RELAÇÕES DE GÊNEROS E O FILME "MINHAS MÃES DE MEU PAI"

GONÇALVES, Gabriela[1]

Eixo Temático: Heteronormatividade, heterossexismo e homofobia no cotidiano escolar
Palavras-chave: Corpo, Relações de Gênero, Educação Física.

Apresento este trabalho como fruto do desenvolvimento do projeto extensionista "Cine-Debate: CineMarx", integrante do grupo de pesquisa ELAC (Educação Física Escolar, Experiências Lúdicas e Artísticas, Corporeidades) e, articulado com as idéias da disciplina "Gênero e Sexualidade na Escola".

O Projeto de Extensão Cine-Debate: CineMarx objetiva ampliar as possibilidades de recursos utilizados como meio para a construção de um olhar crítico e reflexivo sobre a sociedade. O recurso áudio visual como linguagem se destaca pela capacidade de atrair espectadores através de suas variáveis formas de representar a realidade e debatê-la, articulando assuntos que estão diretamente ou indiretamente ligados à Educação Física Escolar. Em um clima de descontração e ludicidade, a dinâmica dos encontros sempre contam com a visualização do filme seguida de uma "Roda de Conversa" e com a presença de um debatedor convidado, a fim de estimular a troca de experiência entre os participantes e abrir portas para novas realidades. Eles acontecem nas terceiras terças-feiras do mês, às 14h30minh no Instituto de Educação Física da UFF – Niterói e contam com a emissão de certificado.

O debate do filme "Minhas Mães e Meu Pai" surgiu a partir da análise de questionários distribuídos aos alunos, funcionários e professores do IEF. Depois de questioná-los sobre temas que lhes chamavam mais atenção, observamos que as considerações sobre gênero e sexualidade obtiveram um destaque significativo em relação aos outros temas citados como resposta.

Como debatedor do mês de Abril, o "Cine-Debate: CineMarx" contou com a presença do Prof.º Esp. Sérgio Aboud, que é um estudioso sobre a temática e ministra a disciplina "Gênero e Sexualidade na Escola" como optativa para alunos não só de Educação Física mas também para os de Serviço Social, Letras, entre outros.

[1] Acadêmica do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal Fluminense. Bolsista do projeto de extensão "Cine-debate CineMarx", coordenado pela Profª Drª Rosa Malena Carvalho e, orientadora deste trabalho (rosamalena@vm.uff.br) . gabriela-gps@hotmail.com

Análise de dois conceitos que me chamaram atenção no filme e que, de alguma maneira, se relacionam com a disciplina "Gênero e Sexualidade na Escola"

Um dos destaques que realizo, após o cine-debate realizado, é em relação à família que preserva padrões de comportamento, geralmente presentes em famílias patriarcais, ou seja, tradicionais. Algumas normas como a cobrança sempre muito forte em relação ao rendimento na escola e a preocupação ao extremo para o ingresso na Universidade; a desconfiança em relação às amizades dos filhos; a proibição de andas de moto em qualquer situação.

Apesar da única presença masculina na família ser o filho, uma das mães é, ao longo do filme, responsável pelos papéis referentes ao do pai na sociedade e se comporta como tal. Sua postura parece reafirmar os padrões que valorizam a virilidade de honra masculina. Uma das esposas só aceita o trabalho da outra para manter uma relação de boa convivência, pois a mesma desvaloriza o trabalho da companheira em relação ao seu; a postura de durona e sempre decidida a tomar decisões mais impulsivas.

Tal situação se aproxima do conceito de Dominação Masculina (BOURDIEU, 1999). Nele, o gênero masculino interioriza uma posição de dominação diante da figura feminina. E a partir do momento que uma mulher afirma em suas atitudes comportamentos ditos masculino isto também vale para ela, o que acaba por reafirmar a dominação diante da outra.

Outro conceito que aproximo da discussão do filme é da leitura de Guacira Louro (2001) – quando esta utiliza do conceito de múltiplas identidades para descrever algumas situações do cotidiano, levando sempre em consideração o tempo e o espaço em que acontecem. Quando afirma que "Práticas sexuais não definem os sujeitos", Louro pretende nos alertar para a multiplicidade de sujeitos e suas múltiplas identidades. Neste sentido, a traição representada no filme, onde há um envolvimento de um homem heterossexual com uma mulher homossexual, é um bom exemplo para análise. Além da traição, uma cena em particular chamou muito a atenção dos espectadores no momento de exibição do filme. O casal de homossexual eventualmente utiliza filmes que envolvem homens para sentir prazer. "Lésbicas sentido prazer ao ver uma relação entre homens?" Foi exatamente esse o questionamento de seu filho. Ele interroga as mães ao saber o porquê de ter encontrado um filme pornô masculino em suas gavetas. Uma das mães responde envergonhada: "Amor, a sexualidade humana é uma coisa complicada. Às vezes, o desejo é inesperado."

Vale à pena ressaltar, que em nenhuma dessas situações anteriormente citadas existe a possibilidade das mães repensarem suas definições enquanto homossexuais.

Esses conceitos destacados nos fazem repensar, portanto, nas relações existentes em nosso dia-a-dia e que dificilmente paramos para refletir. Enquanto futura professora de Educação Física, acredito na importância da discussão sobre a temática, por acreditar que o estudo da linguagem do corpo faz com que possamos nos compreender melhor, e por conseqüência, entender melhor o outro e conviver em harmonia com o mesmo.

Referências:

BOURDIEU, P. **A dominação masculina.** BCD União de Editoras S. A. Rio de Janeiro - RJ,1999. P. 7-67.

LOURO, G. L. **Pedagogias da Sexualidade**. *In: LOURO, G. L. (org.) Corpo educado: pedagogias da sexualidade.* 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. P. 9-34

MELO, C. P. **Reflexões sobre o homem e a deficiência física.** *In* GRANDINO, Adilson. Et. Al. *Macho, Masculino, Homem – A Masculinidade, o machismo e a crise da identidade do homem brasileiro.* Porto Alegre: L& MP. 1986. p. 79-83.

QUEIROZ, Z. V. **Minorias masculinas: o homem idoso.** *In* GRANDINO, Adilson. Et. Al. *Macho, Masculino, Homem – A Masculinidade, o machismo e a crise da identidade do homem brasileiro.* Porto Alegre: L& MP. 1986. *P. 84-88.*

WELZER-LANG, D. **A construção do masculino: a dominação das mulheres e homofobia.** Rev. Estud. Fem. Vol.9. n.2 . Florianópolis, 2001.

ROMPENDO TABUS:
DISCUTINDO NA ESCOLA OS DIREITOS HUMANOS DOS HOMOSSEXUAIS

LOPES, Letícia Caldas[1]
VERGARA, Daniel Luis Moura[2]
ESTAITHE, Bianca Juliete da Vara[3]
SCHWARZ, Vera Santos[4]

Eixo Temático: Heteronormatividade, heterossexismo e homofobia no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Direitos Humanos, Homofobia e Educação.

Introdução

Este trabalho pretende ser desenvolvido a partir da ideia de que os Direitos Humanos é a expressão dos direitos fundamentais, das necessidades básicas da pessoa humana. Esse conceito reflete uma construção histórica, fruto da busca incessante dos seres humanos de conviverem e garantirem a existência digna de cada pessoa. Além dos direitos básicos (à vida, à alimentação, à moradia, à educação, entre outros) também são fundamentais os direitos ao afeto e à livre orientação sexual. A igualdade social afirmada pela democracia passa também pela individualidade e pelo modo próprio de ver e sentir os fatos.

Utilizando como ambiente propiciador a escola, buscamos uma maneira de desenvolver o tema os direitos humanos dos homossexuais, devido ao fato de que muitos se seus direitos estão sendo violados e negados por diferentes instituições sociais.

Segundo Luiz Mott o amor entre pessoas do mesmo sexo é considerado pela história da humanidade "o mais torpe, sujo e desonesto dos pecados", e que devido a este pecado Deus castigava a humanidade. Ainda hoje, alguns cristãos menos iluminados atribuem a Aids a um castigo divino contra a revolução sexual.

De todas chamadas minorias sociais, os homossexuais continuam a serem as principais vitimas do preconceito e da discriminação. Através de visíveis atrocidades e violência contra este diferente, e que própria sociedade os condena simplesmente por amar diferente. Com isto, vimos à necessidade de que a discussão desta temática é fundamental no ambiente

[1] Graduanda em Ciências Sociais- Licenciatura. ISP- UFPel
[2] Estudante do curso de Especialização em Artes Visuais. CEART- UFPel
[3] Graduanda em Ciências Sociais- Licenciatura. ISP- UFPel
[4] Orientadora: Prof.ª. Vera Santos Schwarz. ISP/UFPel

escolar, sabendo que esta tem um papel essencial na formação de cidadãos mais críticos e capazes de reconhecer as diferenças sexuais e respeita-las.

Sabendo que o homem é um ser em constante transformação ou segundo Paulo Freire (1980), "é um ser inacabado", e que para se tornar um cidadão é necessário um processo de socialização, pretende-se discutindo a homofobia e os direitos humanos no ambiente escolar a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos. E a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor. (GOHN, 2006)

Procedimentos metodológicos

O trabalho proposto tem como estratégia metodológica a técnica de pesquisa qualitativa, trabalhando com grupo focal.

Almeja-se primeiramente formar um corpo teórico em pesquisa bibliográfica de autores que trabalham com conceitos sobre direitos humanos, homossexualidade e homofobia. Logo após, será realizada uma pesquisa documental na mídia local para colher dados a respeito da atual situação que o grupo GLBT se encontra e suas lutas por seus direitos em quantos cidadãos.

Com isto, pretende-se formar um grupo composto por alunos de uma escola da rede publica de ensino para promover uma discussão focada na temática. Esta discussão terá como guia estas informações coletadas, e a partir disto apresentaremos materiais visuais como imagens, fotos e documentários sobre a temática. Este trabalho tem como principal objetivo despertar no aluno o reconhecimento da diferença sexual, e ao se colocar em discussão as formas como o "outro" é constituído, os levaria a compreender as estreitas relações entre o "eu" e o "outro". E assim, mostrar que enquanto cidadão todos são iguais, porém cada um com sua leitura de mundo.

Discussão

De acordo com a secretária de segurança[5] o preconceito é um juízo preconcebido, manifestado geralmente na forma de uma atitude discriminatória que se baseia nos conhecimentos surgidos em determinado momento como se revelassem verdades sobre pessoas ou lugares determinados. Costuma indicar desconhecimento pejorativo de alguém ao que lhe é diferente. As formas mais comuns de preconceito são a social, racial e sexual.

A discriminação é o nome dado à conduta/ação que viola os direitos das pessoas com base em critérios injustificados e injustos, tais como: a raça, o sexo, a idade, a opção religiosa e outros. Nossa

[5] Acessado em 09/06/2011 http://www.seguranca.mt.gov.br/centroglbt.php?IDCategoria=899

Constituição de 1988, em seu Art. 5º diz que todos (as) os cidadãos (ãs) são iguais, sem distinção de qualquer natureza. Logo, independente da orientação sexual, todos/as devem ser respeitados e ter seus direitos garantidos.

O plano nacional de direitos humanos (PNDH) no Eixo Orientador III *Universalizar Direitos em um Contexto de Desigualdades,* na Diretriz 10: *Garantia da igualdade na diversidade*, tem como **objetivo estratégico V: *Garantia do respeito à livre orientação sexual e identidade de gênero***. Fica claro o compromisso do PNDH com as minorias e de se por em prática políticas que venham ao encontro da defesa destes grupos. Porém, segundo Mott os dados comprovam de que todas as minorias sociais, os homossexuais são os mais vulneráveis: em Brasília, 88% dos jovens entrevistados pela UNESCO consideram normal humilhar gays e travestis, 27% não querem ter homossexuais como colegas de classe e 35% dos pais e mães de alunos não gostariam que seus filhos tivessem homossexuais como colegas de classe. Mais grave ainda: no Brasil, um gay, travesti ou lésbica é barbaramente assassinado a cada dois dias, vítima da homofobia. (MOTT, 2006)

Conclusão Parcial

Portanto ente trabalho também almeja a criminalização da homofobia, crime este ainda não fundado na legislação. Contudo viu-se a necessidade de construir um grupo em que a valorização da diferença e o respeito mútuo sejam um foco central, sabendo que no ambiente escolar tais temas ainda são tabus. Fundamos a relevância deste trabalho no aumento criminal existente contra este grupo, e que aparecem diariamente na mídia, nos mostrando que este assunto precisa e deve ser discutido na educação, pois, é nela que a cultura pode ser transformada.

Referências:

BRASIL. Constituição (1988). Constituição [da] Republica Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

GOHN, M. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro. 2006

MOTT, Luiz. **Homo-afetividade e direitos humanos.** Estudos Feministas, Florianópolis, 2006

Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3) / Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República - - rev. e atual. - - Brasília: SDH/PR, 2010

SEXUALIDADE E FAMÍLIA NO ÂMBITO ESCOLAR E NORMATIVO

FONSECA, Francine do Nascimento
HATJE, Luís Felipe
MIELKE, Priscila Venzke
BRUM, Rômulo Gubert de Mello[1]
HENNING, Paula Corrêa[2]

Eixo Temático: Heteronormatividade, heterossexismo e homofobia no cotidiano escolar.

Palavras-Chave: Família; União Homoafetiva; Heteronormatividade.

A presente pesquisa busca um estudo interdisciplinar que abrange a área do Direito (Constitucional e Civil), a área da Educação e estudos sobre gênero e sexualidade objetivando analisar como a questão de famílias constituídas de relações homoafetivas é encarada no âmbito escolar e apontar nossas perspectivas para o debate desse tema no ambiente escolar.

A importância desse estudo reside no fato de que a educação é um meio de socialização do indivíduo, é o instrumento através do qual o indivíduo capta valores e aspirações da sociedade na qual vive, nesse sentido

> cada um de nós passa por etapas sucessivas de inculcação de tipos e categorias gerais, parciais ou especializadas de saber-e-habilidade. Elas fazem, em conjunto, o contorno da identidade, da ideologia e do modo de vida de um grupo social. Elas fazem, também, do ponto de vista de cada um de nós, aquilo que aos poucos somos, sabemos, fazemos e amamos. A socialização realiza em sua esfera as necessidades e projetos da sociedade, e realiza, em cada um de seus membros, grande parte daquilo que eles precisam para serem reconhecidos como "seus" e para existiram dentro dela (Brandão; 1981; p. 23).

Dessa forma, torna-se fulcral compreender como a escola, instituição educadora por excelência, tem tratado o tema família que desde o começo da década passada vem sofrendo transformações. O instituto da família foi, e continua sendo, resguardado na maioria das civilizações como um dos bens jurídicos mais importantes. Obviamente que no decorrer da história essa entidade sofreu inúmeras transformações. Durante séculos foram aceitas apenas as famílias patriarcais. No entanto é, hoje, inegável a existência de uma nova estruturação que se concretiza paulatinamente: a família homoafetiva, composta por pessoas do mesmo sexo. Como instrumento para sua efetiva consolidação observa-se a recente decisão do Supremo Tribunal Federal que estabelece os mesmos direitos e deveres das famílias compostas por pessoas de sexos diferentes, ditas tradicionais, aos casais homossexuais.

---

1 Acadêmicos da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Rio Grande, FURG. Rio Grande/RS

2 Possui doutorado em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2008). Atualmente é professora titular e pesquisadora do Instituto de Educação e dos Programas de Pós-graduação em Educação Ambiental e Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

Da união composta por pessoas do mesmo sexo e àquela na qual apenas a mãe cuida da criança temos um denominador comum que determina o que seja considerado como família: o afeto. Em outras palavras, há uma grande quantidade de tipos familiares que possuem como alicerce o afeto e não podem ser ignoradas seja pelo Direito, seja pela própria sociedade. Além desse perfil multifacetado a família deixa de ser uma instituição para se tornar um instrumento do desenvolvimento de cada indivíduo e, pensando dessa forma, não dar reconhecimento a essa característica é agredir a dignidade da pessoa humana no que tange à sua auto-determinação.

Consonante a isso, o Art. 205 da Constituição brasileira dispõe que "a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho".

Nesse ponto é importante termos em mente o que seja educação. De acordo com Brandão,

> uma prática social (…) cujo fim é o desenvolvimento do que na pessoa humana pode ser aprendido entre os tipos de saber existentes em uma cultura, para a formação de tipos sujeitos, de acordo com as necessidades e exigências de sua própria sociedade, em um momento da história de seu próprio desenvolvimento (1981; p. 75)

Contudo, ressalta o mesmo autor, ao mesmo tempo que essa prática social pode desenvolver emancipações sociais pode também ser instrumento para perpetuar ideias ortodoxas, anacrônicas, e até mesmo a dominação de um grupo social sobre outro, "pode existir imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos" (idem. p. 10).

A escola é o espaço destinado a educar o aluno tendo em vista a sua formação, não somente intelectual-científica, mas também física-emocional. Além disso, ela é um dos principais responsáveis pela constituição de opinião dos alunos, porém, por muitas vezes, ela pode subverter sua finalidade enquadrando os discentes em padrões, os quais julga serem "normais", de comportamento com "um ensino homogêneo que busca a formação e o enquadramento de todos". (SILVA, 2008, p. 23)

Sendo assim, para que o ensino não prolifere pré-conceitos acerca do tema, se faz necessário que o mesmo produza, através de metodologias de ensino inovadoras e melhores esclarecimentos sobre a questão, um saber útil e condizente com a realidade social contemporânea.

Nessa perspectiva, torna-se de suma relevância o debate no âmbito escolar acerca das novas maneiras com que se constituem as famílias atualmente– o que é indispensável para que se consolide princípios constitucionais como a dignidade da pessoa humana e igualdade. Em outras palavras, é preciso que se desconstrua os conceitos referentes à sexualidade ainda muito presentes em nossa sociedade, uma vez que não é aceitável que se estude um assunto tão relevante a partir de verdades acabadas, pré-estabelecidas.

Desse modo, a presente pesquisa também ambiciona desconstruir o pensamento predominante atualmente de que a sexualidade está necessariamente atrelada ao sexo biológico, ou seja, que a sexualidade é biologicamente determinada. Portanto, trabalha-se, aqui, com questões relativas à distinção entre sexo e gênero – confusão conceitual que ocorre frequentemente e acaba por inviabilizar a construção de novas perspectivas para os assuntos abordados neste trabalho.

Vale ressaltar que embora esse trabalho dê relevo ao papel da escola, não deixa de levar em consideração que "Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a única prática e o professor profissional não é o seu único praticante" (BRANDÃO; idem; p. 9).

Para concluir os objetivos a que se propôs, o presente artigo utilizará pesquisa qualitativa, através de bibliografia especializada sobre os temas aqui propostos, bem como entrevistas semi-estruturadas. Através das informações adquiridas pelos métodos anteriores aplicar-se-á um questionário aos alunos das escolas, nas quais serão escolhidas para desenvolver a referida pesquisa, para que assim finalmente se analise os dados obtidos tendo como referência nosso ordenamento jurídico.

Referências:

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação.** 12° edição. São Paulo: Editora Brasiliense. 1984

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

SILVA, Meri Rosane Santos; DOMINGUES, Josiane Vian; AMARAL, Alessandra. **Escola, juventude e corpos modificados**, in: Corpos, gêneros e sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar. 2ª Ed. Rio Grande: FURG, 2008

SHAME NO MORE: TEXTOS CULTURAIS E A PROBLEMÁTICA DA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

PAULINO, Alessandro Garcia[1]
MIRA, Anderson Rodrigo[1]
PEREIRA, Marlyson Junio Alvarenga[1]

Eixo Temático: Heteronormatividade, homofobia no cotidiano escolar

Palavras-chave: Licenciaturas, Diversidade Sexual, Grupo Focal

Uma breve contextualização...

Pensar gênero, sexualidade e diversidade sexual nessa modernidade-líquida[2] implica simultaneamente levar em consideração as particularidades e os interferentes nos processos de construção do sujeito, e acima de tudo pensar nos desafios inéditos para as (des)construções do cotidiano da prática da formação inicial e continuada .

Portanto, esta pesquisa pretendeu analisar como as temáticas de gênero, sexualidade e diversidade sexual estavam implícitas/explicitas nos textos culturais[3], e partir disto utilizou-a como instrumento de análise para captar discursos e saberes de um determinado grupo de estudantes da Universidade Federal de Lavras – MG pertencentes aos cursos de Licenciatura em Química, Matemática e Educação Física.

O intuito de utilizar os textos culturais, mais especificamente um curta metragem intitulado *Shame no more* (1999)[4] que tem como protagonista Jhonny – *he's a closet heterossexual* -, foi possibilitar trazer a tona questões que fazem menção a reiteração da heterossexualidade como norma, levantando conceitos a serem discutidos como enquadramentos sociais, poder, resistências, políticas de identidade, discursos essencialistas, médico/biológicos dentre outros.

---

[1] Departamento de Educação - Universidade Federal de Lavras -MG

[2] [...] a passagem da fase "sólida" da modernidade para a "líquida" - ou seja, para uma condição em que as organizações sociais (estruturas que limitam as escolhas individuais, instituições que asseguram a repetição de rotinas, padrões de comportamento aceitável) não podem mais manter sua forma por muito tempo (nem se espera que o façam), pois se decompõem e se dissolvem mais rápido que o tempo que leva para moldá-las e, uma vez reorganizadas, para que se estabeleçam. (BAUMAN, 2007, p. 7)

[3] Aqui a palavra *textos* não faz referência apenas às expressões da cultura letrada, mas a todas as produções culturais que carregam e produzem significados. Um filme, um quadro, uma foto, um mapa, um traje, uma peça publicitária ou de artesanato podem ser considerados textos culturais (COSTA, SILVEIRA & SOMMER, 2003, p. 38).

[4] Vergonha Nunca Mais [Shame no More]**.** Produção de John Krokidas. *Tisch School* of the *Arts*: *Tisch School* of the *Arts* at NYU, 1999 (11minutos e 32 segundos): 1 DVD, Ntsc, son., color.Legendado. Port.

O grupo Focal

Para a realização da pesquisa foi utilizada a técnica do grupo focal, que constitui um instrumento de pesquisa qualitativa. De acordo com Gomes & Barbosa (1999) citados por Duarte (2008), o Grupo focal (GF) é um grupo de discussão informal e de tamanho reduzido, com o propósito de se obter informações de caráter qualitativo em profundidade.

Foi realizado este estudo na Universidade Federal de Lavras - MG, com 10 participantes, cursando a disciplina Escola e Currículo: Política e Planejamento (GDE-116). Estes/as discentes, portanto, estavam diretamente ligados/as ao campo educacional, mais especificamente o da Licenciatura. Diante destas possibilidades, o grupo focal foi inserido como forma de captar os discursos de cada participante e desencadear as discussões no interior da disciplina GDE – 116.

Através disto, foram coletados os materiais empíricos e os objetos de estudos foram transcritos para posterior análise, a partir da problematização do texto cultural *Shame no More (1999).*

Shame no more: explanações

Shame no More é um curta metragem datado de 1999. O filme é preto e branco porque decorre na década de 50. "Shame no More" virou Vergonha nunca mais no Brasil.

O curta metragem nos proporciona os mais diversos sentimentos: ele incomoda, confunde, coloca o sujeito periférico no centro, desorganiza as estruturas políticas, faz com o que "impossível" se torne possível, coloca a anti-norma em jogo, brinca com as relações de poder, justamente por fazer uma analogia a uma sociedade típica homossexual – *Cherry Creck*, EUA, cidade fictícia - ao invés da que estamos acostumados a viver, ou seja, a heterossexual.

Várias são as questões necessárias de reflexão acerca deste texto cultural; afinal de contas o que está posto em jogo é uma sociedade que como a nossa, ocupa-se a todo o momento a designar métodos de correção e de normatização dos sujeitos que se relacionam.

Considerações: o dito e o não-dito a partir do grupo focal

As problemáticas foram lançadas durante as discussões para que os/as participantes se sentissem a vontade para manifestarem-se. O interesse primordial desta pesquisa foi possibilitar a discussão de temáticas não referendadas no currículo formal da Instituição, provocando os/as

discentes a refletir sobre a importância da formação para as temáticas de gênero, sexualidade e diversidade sexual.

Intencionalmente o curta metragem foi exibido para estes/as discentes sem um prévio conhecimento a respeito da temática abordada. As reações foram as mais diversas, as trocas de olhares e a inquietação nos assentos foram evidentes; pôde-se perceber que a mostra do vídeo trouxe desconforto visto que as analogias presentes no curta fazem referência a um universo inesperado para uma sociedade tipicamente heteronormativa.

O que se pode concluir a respeito das atividades é que assuntos como os das identidades de gênero e sexuais são reduzidos meramente a discursos cotidianos e essencialistas, mais especificamente aos médico/biológicos, salvo exceções.

No que diz respeito às identidades sexuais os/as participantes do Grupo Focal demonstraram que um grande trabalho ainda deve ser feito para a desconstrução de uma verdade inventada no século XVIII quando o sujeito homoerótico era tratado como errante e desviante, sendo enquadrado e estereotipado nas concepções de psiquiatras, pedagogos e higienistas.

Por fim, pode-se observar que a utilização dos textos culturais como detonadores de enunciados performativos voltados para a reiteração, desconstrução e para o questionamento da heterossexualidade como a sexualidade normativa, provocou desconforto e desequilíbrio nos/nas participantes do grupo focal, posteriormente, deixando o sentimento da necessidade de um maior trabalho e maiores reflexões dentro do ambiente universitário a respeito das temáticas de gênero, sexualidade e diversidade sexual para um contexto educacional.

Referências:

BAUMAN, Z. **Tempos Líquidos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. H.; SOMMER, L. H. **Estudos culturais, educação e pedagogia**. *Rev. Bras. Educ.*, Ago 2003, no.23, p.36-61.

DUARTE, E. N. et al. **Aprendizagem organizacional em unidades de informação:** do grupo focal à comunidade de prática. Perspect. ciênc. inf., Dez 2008, vol.13, nº 3, p.78-95.

SUBALTERNIDADES E SILENCIAMENTOS NA SOCIEDADE: A LUTA PELA VISIBILIDADE DO SEGMENTO LGBT

PEREIRA, Cleyton Feitosa – UFPE | CAA[1]

Eixo Temático: Heteronormatividade, heterossexismo e homofobia no cotidiano escolar

A democracia defendida na constituição brasileira ainda padece de muitos avanços no que concerne à sua efetivação na concretude. Não só pelas pessoas e suas práticas que compõem a sociedade, mas também pelo próprio Estado que teoricamente apresenta uma das mais belas legislações do mundo. Teoricamente porque em seus ditames legais coíbe práticas discriminatórias, sobretudo de raça: herança do período escravocrata, que resultou numa enorme segregação entre brancos e negros, definindo assim, uma hierarquia de classes através da cor dos sujeitos. Na intenção de dizimar com essa desigualdade (e através da luta e pressão dos Movimentos populares negros) nosso Estado sanciona leis anti-racistas, estimula a entrada de sujeitos negros nas universidades e faculdades brasileiras através dos sistemas de cotas e inclui no currículo escolar estudos culturais afro-brasileiros que valorizam a identidade dos milhões de negros e negras da nossa nação. Os esforços contra o racismo no Brasil ganharam força e muitos adeptos, para além dos esforços e luta do Movimento negro, pela reflexão lógica de que é absurdo e irracional julgar qualquer pessoa por sua cor de pele, pois além de infundado, esse preconceito esbarra no pensamento das pessoas ao refletirem que não se tem culpa de nascer negro ou branco.

No entanto, gay é outra história. Para muitas pessoas, sobretudo conservadoras e fundamentalistas religiosas, o sujeito gay nada mais é que a escória do mundo. Trata-se de um ser imoral, sem vergonha que vem cotidianamente desafiar os bons costumes e a normalidade. Muitos sequer sabem que existem diversas identidades sexuais como a identidade lésbica, gay, bissexual, transexual e travesti, além da própria heterossexual, aliás, muitos desconhecem o termo heterossexual, pois para essas pessoas o certo é mulher gostar de homem e vice-versa numa visão binarista, dicotômica e reducionista das coisas. Desconhecem as identidades. Qualquer coisa, além disso é pecado, afinal "Deus fez Adão e Eva, não Adão e Ivo". São argumentos recorrentes no nosso dia-a-dia que refletem o fracasso da escola, enquanto instituição formadora de cidadãos críticos e reflexivos, além da omissão do Estado no que diz respeito às políticas públicas de inclusão do sujeito homossexual, falta de

[1] Graduando em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco/Centro Acadêmico do Agreste (UFPE/CAA). Vice-Presidente do Grupo de Resistência Gay de Caruaru (GRGC). E-mail: cleyton_feitosa@hotmail.com

campanhas, falta de leis de proteção a esse sujeito, falta de tudo. O que resulta numa "subcidadania, a menos acessos a direitos e menos novos direitos públicos" (PRADO e MACHADO, 2008, p. 24). Toda esta opressão é apontada por estes estudiosos como algo necessário para a manutenção de uma sociedade de classes, hierárquica e desigual, o que nos remonta à teoria de Marx e a luta de classes.

A luta pela emancipação homossexual no Brasil tem início a partir dos anos 70 através das idéias liberais dos países do norte: local de exílio de muitos críticos da ditadura militar. A partir daí, surgem organizações, grupos, periódicos e artistas que põem em evidência o debate sobre homossexualidade e liberdade sexual no Brasil. Timidamente, é verdade, mas para tudo é preciso de um começo. Naquela época, qualquer orientação sexual que divergisse do padrão heterossexual era considerada doença, o que só foi retirado da lista de patologias pela Organização Mundial de Saúde (OMS) na década de 90, fruto de lutas do Movimento LGBT. E quem quer ser taxado de doente? O fato é que a homossexualidade e todas as outras orientações sexuais e identidades de gênero foram excluídas, silenciadas e subalternizadas por muito tempo na história da humanidade, validadas pela Ciência Moderna, inclusive, como já foi dita através da Medicina e outras áreas do conhecimento.

Essa subalternidade e silenciamento provocou na comunidade LGBT a necessidade de se organizarem, aparecerem e serem vistos na sociedade como sujeitos que existem e que são tão normais e saudáveis como qualquer pessoa, ou seja, trata-se de uma luta, paralelo a muitas outras questões, por visibilidade. Não por outro motivo, a luta de homossexuais tornou-se uma luta pela visibilidade, pois é a resposta mais adequada a uma subalternidade que se constrói ao se tornar invisível. Não falamos desta invisibilidade, pois ela está fora do âmbito da objetivação social hegemônica ao mesmo tempo em que a mantém como superior. Ou seja, um elemento intrínseco ao preconceito sexual é a prática do silêncio e da dissimulação (PRADO e MACHADO, 2008, p. 25).

Essa luta por visibilidade tem se espalhado por diversos setores e instituições sociais e políticos como a mídia, através das telenovelas, programas televisivos, rádio e internet, publicidade e propaganda, hospitais e seus programas preventivos, consultivos e de tratamento, além da educação, pois "escola, currículos, educadoras e educadores não conseguem se situar fora dessa história" (LOURO, 2001, p. 542), entre outros.

O debate do Movimento LGBT tem levantado discussões acaloradas no Congresso Nacional, onde de um lado, um grupo considerado progressista, apoia a luta dos Movimentos Sociais de luta por liberdade sexual e sua pauta de reivindicações e de outro, um grupo oposicionista, conservador, reacionário luta pela manutenção do *status quo* na sociedade,

defendendo a idéia de que as coisas estão certas do jeito que estão, sem falar nos grupos religiosos cristãos que consideram a homossexualidade um pecado, condenado pelo livro sagrado cristão, a bíblia, e que por isso deve ser decepado toda e qualquer proposta que venha a favorecer essa minoria social. Portanto, essa visibilidade não só conquista novas territorialidades como também enfrenta resistências, pois se trata de um questionamento e afrontamento ao poder hegemônico estabelecido na sociedade. Segundo Guacira Lopes Louro "as chamadas minorias sociais estão muito mais visíveis e, consequentemente, torna-se mais explícita e acirrada a luta entre elas e os grupos conservadores" (2001, p. 542).

De todo modo, os homossexuais se constituem por aquilo que Paulo Freire chamou de sujeitos oprimidos (1986) em sua obra Pedagogia do Oprimido. E somente através do fortalecimento de sua organização é que conquistarão novos direitos, mais respeito, mais cidadania e justiça para com sua dignidade humana. A visibilidade destes homens e mulheres na sociedade configura-se como uma das estratégias de luta e para isso, esse grupo tem se valido de ações como as paradas do orgulho gay, marchas contra a homofobia, passeatas em protesto contra a morte ou ataque de algum sujeito LGBT, "beijaços" em locais onde aconteceu alguma discriminação ou contra alguma pessoa específica como, por exemplo, o papa Bento XVI na Europa ou num shopping ou avenida de São Paulo ou qualquer outra cidade. Essas ações pouco ou nada têm de violentas (a não ser que ver algum casal apaixonado de pessoas do mesmo sexo se beijando numa avenida movimentada seja considerado um insulto).

O início do texto, onde refletimos acerca da discriminação racial, serve para nos lembrar que antes era comum e natural discriminar pessoas negras. Hoje é inaceitável e não há nenhuma justificativa para que tal prática aconteça (inclusive utilizar o nome de Deus ou a bíblia para tal). Hoje lutamos para o fim da discriminação contra sujeitos LGBTs, prática ainda comum para algumas pessoas. Tomara que a história da humanidade nos mostre a alguns anos que esta cultura opressora também era uma limitação superada e que também seja considerada absurda. Esse tempo certamente não virá sem luta, desafios e resistências. Neste sentido, a escola tem um papel primordial de desconstruir a homofobia na sociedade partindo dela própria e de suas práticas pedagógicas que, por vezes, legitimam esse mal social.

Referências:

PRADO, Marcos Aurélio Máximo; MACHADO, Frederico Viana. **Preconceito contra homossexualidades: A hierarquia da invisibilidade**. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

LOURO, Guacira Lopes. **Teoria Queer – Uma Política Pós-Identitária Para a Educação**. In: http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8639.pdf. Acesso em: 11/03/2011.

"UM É GAY E O OUTRO NÃO": A HETERONORMATIVIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR.

PEREIRA, Marlyson Junio A.[1]
PAULINO, Alessandro Garcia[1]
RIBEIRO, Maria de Fátima[1]

Eixo Temático: Heteronormatividade, homofobia no cotidiano escolar
Palavras-chave: Enquadres, sujeitos, classificação, norma.

Este trabalho nasce da observação do cotidiano de uma sala de aula, em uma escola pública da cidade de Perdões, Minas Gerais. Aulas essas, ministradas sobre o conteúdo de sociologia. Durante estas aulas, determinado aluno, traz uma afirmação sobre a orientação sexual de um de seus colegas. Nesta sala, que é do segundo ano do ensino médio, estudam irmãos gêmeos. Este aluno ao se referir aos irmãos diz: "um é gay e outro não".

Desta fala surge algo que nos chamou a atenção: a referência a homossexualidade de um dos irmãos colocando-o como diferente. Eles são esteticamente iguais, porém, um é homossexual. Mas o que significa, dizê-lo homossexual?

Os enquadres são tantos e, por enquadre, podemos entender o que é colocado em um quadro, aqui, em uma norma. Segundo o filósofo francês Michel Foucault (1976) classificamos os sujeitos desde o século XIX em: homossexuais/heterossexuais. Esses sujeitos, os seres humanos, que são enquadrados por nossa sociedade, são seres dotados de sentimentos e de esperanças. Sujeitos que estão em uma corda-bamba. Sujeitos que vivem em um risco constante andando em uma corda que está posta sobre um abismo, como nos diz o filósofo alemão Friedrich Nietzsche: "um perigoso passar para a outra banda, um perigoso ir a caminho, um perigoso olhar para trás, um perigoso estremecer e ficar parado". (NIETZSCHE, 2000, p. 27). Sujeitos que se arriscam a estes perigos da travessia para poderem viver os seus desejos.

Nietzsche nos sugere essa passagem em seu livro: *Assim falava Zaratustra*. O pensador nos contempla com a metáfora de um equilibrista que ao começar seu espetáculo sobre uma corda estendida na praça vê-se atormentado por um palhaço demoníaco que o ameaça e pula sobre ele. O equilibrista cai. A multidão assustada se dispersa. E quantos de nós seres humanos somos acometidos por esse palhaço demoníaco e ficamos pelo caminho nesta travessia da vida, que por termos a coragem de viver uma "verdade" que não é aceita,

[1] Departamento de Educação – Universidade Federal de Lavras

que não é a "verdade" do homem, heterossexual, branco, são classificados em nome de um discurso "que posiciona, hierarquicamente, centro e margens, dominantes e dominados". (LOURO, 2002, p.10).

O sujeito "anormal"

O contexto é a sala do segundo ano de uma escola estadual da cidade de Perdões, Minas Gerais. O que nos tocou nesta fala ("um é gay e outro não") foi o se reportar à questão da possível homossexualidade de seu colega e estabelecer uma divisão: apesar de seres esteticamente iguais, existe uma diferença. Assim deixando-o em uma posição desconfortável, pois ele era aquele que trazia em sua constituição a anormalidade. Nas palavras de Britzman: "o pressuposto universal – ao menos até que seja perturbado – é que todo mundo é, ou deveria ser, heterossexual." (BRITZMAN, 1996, p. 76.) Desse modo ele foge a esse pressuposto universal. Ele se torna nesta fala alguém a ser apontado, pois ele desestrutura a categoria essencialista heterossexual.

E como esses sujeitos constroem suas identidades se tudo caminha para que isso não aconteça? Se toda a heteronormatividade os desestimula desta construção? Assim devemos pensar na segregação que essa "normatização" provoca. Quando o colega traz a homossexualidade deste sujeito com ela vem toda a construção cultural que essa sofreu ao longo dos anos. Que, segundo Foucault é no século XIX que é criado um discurso pautado no saber médico e biológico. É criada a classificação homossexual/heterossexual. E a homossexualidade é gerada à instância de anormalidade, pois o padrão é a heterossexualidade.

Assim fica estabelecido que todas as identidades serão construídas sob o olhar da heterossexualidade. No entanto, podemos pensar como nos traz Britzman (1996, p.74) *"nenhuma* identidade sexual – mesmo a mais normativa – é automática, autêntica, facilmente desenvolvida. *Nenhuma* identidade sexual existe sem negociação ou construção."

Citando a professora Guacira Lopes Louro, para entender o nosso tempo é necessário lidarmos com a palavra diversidade. "Um tempo que a verdade é plural". (LOURO, 2002, p. 10). Se a verdade não é apenas uma, se existem muitas verdades, porque não aprendermos a conviver com essas verdades? Mas, de quais verdades estamos falando? Falamos da verdade de sujeitos que ainda vivem à margem de uma norma que os segrega, que os exclui. Norma essa, que aqui é vista na figura do palhaço demoníaco, como nos sugere a metáfora de Nietzsche. Que não os deixa viver suas "possibilidades eróticas" (BRITZMAN, 1996, p. 83). E por que não pensar nessa verdade plural que nos traz a professora? Por que ficarmos nos binômios classificatórios normal/anormal, heterossexual/homossexual, homem/mulher?

Enfim...

Como pensar um mundo, uma sociedade, uma escola, onde os sujeitos, como este aluno evidenciado por seu colega como "gay", não sejam mais enquadrados nas categorias de "não-natural", de portadores de uma "patologia ou doença"? (BRITZMAN, 1996, p. 83) Não sejam mais excluídos por uma escola que os deveria acolher. Nesta sociedade idílica, à qual, os desejos possam ser valorizados como manifestações do erotismo humano, as classificações, o preconceito, a exclusão será banida. Na qual "o único limite para a imaginação amorosa será o respeito pela integridade física e moral do semelhante". (COSTA, 1994).

Referências:

BRITZMAN, Débora P. O que é essa coisa chamada amor: Identidade homossexual, educação e currículo. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, n. 21, p. 71-96, jan./jun. 1996.

COSTA, Jurandir F. Homoerotismo: a palavra e a coisa. *A Ética e o espelho da cultura*. 2 edição. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I: A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

LOURO, Guacira L. Corpos que escapam. Labrys: Estudos Feministas, Florianópolis, n. 4, ago./dez. 2003. Disponível em: <http://vsites.unb.br/ih/his/gefem/labrys4/textos/guacira1.htm>. Acesso em: 13 mar. 2011.

NIETZSCHE, Friedrich. *Assim Falava Zaratustra*. São Paulo: Martin Claret, 2000.

UMA NOVA VISÃO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR: USO DA PEDAGOGIA QUEER

VERGARA, Daniel Luis Moura[1][1]
LOPES, Letícia Caldas[2]
SCHWARZ, Vera Santos[3]

Eixo temático: Heteronormatividade, heterossexismo e homofobia no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Pedagogia Queer, Educação, homossexualidade.

Introdução

Este trabalho analisa uma experiência docente na escola Nossa Senhora de Lourdes em Pelotas, no ano de 2010. Tendo como foco a tentativa de empregar a pedagogia Queer dentro da sala de aula.

Utilizou-se o conceito definido por Louro, onde ela diz que:

> *Queer* é tudo isso: é estranho, raro, esquisito. *Queer* é, também, o sujeito da sexualidade desviante – homossexuais, bissexuais, transexuais, travestis, *drags.* É o excêntrico que não deseja ser "integrado" e muito menos "tolerado". *Queer* é um jeito de pensar e de ser que não aspira o centro nem o quer como referência; um jeito de pensar e de ser que desafia as normas regulatórias da sociedade, que assume o desconforto da ambiguidade, do "entre lugares", do indecidível. *Queer* é um corpo estranho, que incomoda, perturba, provoca e fascina.

Para se entender que a teoria *queer* pensa a ambiguidade, multiplicidade e a fluidez das identidades sexuais e de gênero, mas, além disso, também sugere novas formas de pensar a cultura, o conhecimento, o poder e a educação.

A pedagogia *queer* está voltada para os processos de produção das diferenças e trabalha com a instabilidade e a precariedade de todas as identidades. Ao se colocar em discussão as formas como o "outro" é constituído, levaria a questionar as estreitas relações entre o "eu" e o "outro". A diferença deixaria de estar ausente para estar presente, fazendo sentido e desestabilizando o sujeito.

Um sistema de ensino que visa formar alunos e cidadãos mais críticos capazes de reconhecer as diferenças sexuais e respeita-las, onde a escola é um elemento fundamental e um dos propiciadores desta capacidade, há de se questionar como essa questão vem sendo trabalhadas dentro do universo escolar, e como os professores estão sendo preparados para trabalhar com alunos de identidade Queer?

1 Estudante do curso de de Especialização em Artes Visuais. CEART- UFPel
2 Graduanda em Ciências Sociais- Licenciatura. ISP- UFPel
3 Orientadora : Prof.ª. Vera Santos Schwarz. ISP/UFPel

A temática *Orientação Sexual*, desde 2000, foi inserida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) como tema transversal. Evidencia-se nessa proposta o interesse do Estado em dar início à discussão do tema nos espaços formais de educação.

Tal interesse decorre do registro de casos de gravidez indesejada, entre adolescentes, e do risco da expansão e contaminação do vírus HIV. Essa realidade faz com que o tema orientação sexual seja proposto nas diretrizes curriculares, com o propósito de conscientizar os jovens para os riscos de um sexo sem proteção. Entretanto, essa proposta irá se constituir como um discurso normativo e prescritivo do que seria "boa conduta sexual". Dessa maneira, cabe também à escola, e não somente a família, desenvolver dentro de sua grade curricular, ações que promovam práticas sexuais preventivas nos jovens.

A Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) não faz referência, de forma explícita, sobre a obrigatoriedade da educação sexual nos currículos, entretanto, ao analisarmos os Art. 32, inciso II e Art. 35, inciso II, da referida lei, pode-se deduzir que não será possível contemplá-los, pois referem-se a uma formação para a cidadania, omitindo-se o tema sexualidade nas salas de aula.

Metodologia

Para a realização deste trabalho foi utilizado o método etnográfico, este apresentado como um método eficaz para entender o espaço da educação. A observação participante foi um fator importante para a busca de valores e respostas mais inclusas nesse universo tão longe da academia. Entrevistas abertas foram buscadas para deixar os entrevistados mais a vontades, além de diário de campo.

Discussão

Entrevistou-se Ágata uma D*rag Queen*, estudante de escola pública e Marcely uma transexual que hoje é professora de matemática, o que gerou longas conversas sobre suas vidas escolares.

Segundo os relatos de Ágata, a sexualidade em sua escola fica restrita as aulas de biologia, mas a respeito das formas como a sexualidade se manifesta há um tabu na sua escola. *"Eu sou o tabu que a escola tanto teme... eles não sabem como lidar comigo, eles evitam falar no assunto e quando não tem como fugir do assunto sou enviado para o setor pedagógico."*

E Marcely ao se assumir homossexual se prostituiu, sacrifício que lhe permitiu terminar os estudos de magistério, ela afirma: *"não foi fácil, apanhei de muitos e fui expulsa várias vezes da escola"*, porém, mesmo diante dos obstáculos, sempre frequentou a escola e, ao final das aulas, corria para a "batalha".

Marcely traz a marca do preconceito, devido à forma de sua vida e de seu corpo. Por enfrentar as estruturas sociais, e com isso colocá-las em dúvida, (LÉVI-STRAUSS, 1968), ela carrega marcas de uma sociedade baseada no uno e que desconhece a prática dos direitos sociais, do direito à liberdade, do direito de ir e vir e até do direito à expressão.

Desta forma sujeitos como Ágata e Marcely desestruturam os formatos de identidades, levando a escola a se adaptar a esses sujeitos *queer*.

Os professores têm medo de falar sobre homossexualidade em sala de aula porque não são preparados para lidar com o tema e nem com as manifestações que podem ser geradas no ambiente, tanto que quando foi proposto a utilização de um filme com a temática GLS, foi negado. Assim, a ocultação do tema faz com que alunos de identidade queer tornem-se invisíveis.

O estranhamento gerado quando é proposto a discussão da temática, leva-nos a ver que esse assunto ainda é pouco difundido na escola e nos cursos de formação dos professores. Nota-se que os professores anunciam uma tolerância em relação à homossexualidade, porém eles criam duas classes de homossexuais: uma em que o comportamento se aproxima dos heterossexuais (e que não geram tanto incomodo) e a outra, onde situam-se os excluídos, aqueles que externam sua homossexualidade, chamados de bicha louca, boiola, sapatão entre outros termos pejorativos.

Conclusão

Tendo em vista a carência de discussão sobre o tema da homossexualidade e a diversidade sexual na escola, conclui-se que esta deveria trabalhar mais com a ideia de que todos os cidadãos são iguais, porém, cada um com sua leitura de mundo. Propondo assim, uma educação humanista, gerando respeito à diversidade.

Portanto, a sexualidade, deve estar presente no ensino básico e superior, pois, cabe à educação mudar o subjetivo dos seres humanos para que a cultura seja reformulada, assim, a pedagogia queer é um ótimo instrumento para esta proposta. Ajudando na compreensão das diferenças.

Referências:

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEE, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Um corpo estranho – ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LDB - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LEI No. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. D.O. U. de 23 de dezembro de 1996.

LÉVI-STRAUSS, C. Les Structures Elementaires de la parenté, Paris, Mouton, 1968.

8. GÊNERO E SEXUALIDADE NAS PRÁTICAS CORPORAIS E ESPORTIVAS ESCOLARES

8.1 COMUNICAÇÃO ORAL

AULAS MISTAS: COMO AS RELAÇÕES ENTRE OS GÊNEROS SE ESTABELECEM NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR?

SCHELLIN, Fabiane de Oliveira[1]
RIGO, Luiz Carlos[2]
OLIVEIRA, Francisco de Assis Furtado de[3]
Universidade Federal de Pelotas/Escola Superior de Educação Física (ESEF/UFPel)

Eixo temático: Gênero e sexualidade nas práticas corporais e esportivas escolares

Resumo: O ensaio faz uma reflexão tomando como referência o estágio curricular obrigatório realizado em uma turma de sétima série, da Rede Municipal de Ensino de Pelotas. O objetivo principal foi analisar a construção das relações de gênero na escola e especificamente na Educação Física (EF), tendo como suporte teórico autores dos estudos de gênero. O trabalho justifica-se pela necessidade de alternativas pedagógicas que possibilitem, a ambos os gêneros, oportunidades iguais, considerando suas diferenças. Assim o ensaio foi desenvolvido a partir de uma intervenção na turma de estágio, realizado de abril a julho de 2010, na qual se buscou problematizar e analisar a percepção dos alunos quanto às relações de gênero, antes e durante o estágio. A metodologia utilizada para o recolhimento das informações foi baseada em uma discussão, com os alunos presentes na aula, sendo quatro meninos e oito meninas. O instrumento utilizado foi um conjunto de perguntas que serviram de aporte para a discussão e análise. Os resultados obtidos assemelham-se a outros estudos, os quais relatam que as aulas de Educação Física, de uma maneira geral, reproduzem e reforçam a separação e a segregação entre meninos e meninas. Buscando a superação dessa percepção destacamos a intervenção do professor como importante ferramenta para a construção da coeducação na escola.

Palavras-chave: Escola, Educação Física e Gênero.

Abstract: The essay is a reflection with reference to the stage obligatory realized in a classroom of seventh series, the Municipal School of Pelotas. The main objective was to analyze the construction of gender relations in school and specifically in Physical Education (PE), supported by authors of theoretical gender studies. The study is justified by the necessity for pedagogic alternatives which enable both genders, equal opportunities, considering their differences. So the essay was developed from a stage of intervention in classroom, realized from April to July 2010, in which we attempted to discuss and analyze the students' perceptions about the gender relations before and during the intervention. The methodology for the collection of information was based on a discussion with the students present in the classroom, being four boys and eight girls. The instrument used was a set of questions that served as support for the discussion and analysis. The results are similar to

[1] Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação Fisica (ESEF/UFPel)
[2] Professor do Programa de Pós Graduação em Educação Fisica (ESEF/UFPel)
[3] Aluno do curso de graduação em Licenciatura em Educação Física (ESEF/UFPel)

other studies, which report that the classes off PE, in general, reproduce and reinforce the separation and segregation between boys and girls. Searching to overcome this perception, we highlight the teacher's intervention as an important tool for the construction of coeducation in schools.

Keywords: School, Physical Education and Gender.

Este trabalho é um ensaio feito a partir do estágio curricular obrigatório, realizado em uma turma de sétima série, da Rede Municipal de Ensino de Pelotas, durante o período de maio a julho de 2010. No decorrer das aulas era possível notar que a turma, composta por dezoito meninas e onze meninos, com faixa etária de treze a dezessete anos, possuía grandes dificuldades para realizarem a maioria das atividades mistas nas aulas de Educação Física, como o futsal, por exemplo. Especialmente por não estarem habituados a práticas conjuntas antes do estágio. A partir dessas observações, sentimos a necessidade de realizar uma aula especificamente para tratar dessa dificuldade. A organização desta teve como objetivo discutir e analisar como eram as relações de gêneros antes de nossa presença e como aconteciam durante a realização do estágio, já que as aulas foram organizadas de forma mista e buscavam o envolvimento de todos nas atividades propostas.

O principal objetivo desse ensaio foi analisar, a partir da experiência no estágio, como as relações de gênero se constroem dentro da escola, especificamente nas aulas de Educação Física, visto que a distinção por gênero na prática interfere diretamente na construção da cultura corporal de movimento dos alunos, fazendo com que as desigualdades tornem-se ainda mais evidentes.

Para situar a discussão é importante enfatizar que utilizaremos o conceito de gênero trazido por Guacira Louro (2008) que acredita nas construções sociais e políticas como partes fundamentais na constituição do gênero. Para a autora

> a construção dos gêneros e das sexualidades dá-se através de inúmeras aprendizagens e práticas, insinua-se nas mais distintas situações, é empreendida de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais. É um processo minucioso, sutil, sempre inacabado. Família, escola, igreja, instituições legais e médicas mantêm-se, por certo, como instâncias importantes nesse processo constitutivo (p. 18).

Partindo do pressuposto de que a interação dos gêneros possibilitaria o desenvolvimento de ações mútuas de respeito, aceitação e valorização do "ser" masculino e "ser" feminino, esperamos que esse estudo possa contribuir para que alternativas de prática conjunta, que auxiliem num conhecimento mais íntimo das especificidades de ambos os gêneros e permita colaborar para possibilidades melhores de convivência na escola. Assim num mundo em que o combate às desigualdades assume um caráter político, o estudo

justifica-se pela necessidade de construirmos alternativas que possibilitem uma maior igualdade entre os gêneros, respeitando as suas diferenças.

A DISCUSSÃO DO ASSUNTO COM A TURMA

Durante o decorrer do estágio, especialmente nas aulas em que jogos de caráter coletivo e inclusivo eram propostos, notamos que as relações estabelecidas entre os meninos e meninas, geravam alguns tensionamentos no desenvolvimento das atividades. Seguidamente percebíamos a aglomeração das meninas durante a atividade, ou ainda a falta de inter-relação e colaboração entre elas e eles.

A partir dessas observações, procuramos criar situações de conflito onde estaríamos observando mais especificamente a ocorrência ou não de conflitos, para que posteriormente pudéssemos estabelecer o assunto com os alunos. A fim de tratar melhor desse tema, organizamos uma aula na qual pudéssemos questionar e discutir com os alunos a problemática do gênero nas aulas de Educação Física.

Assim, o presente ensaio foi desenvolvido a partir de uma intervenção, na qual se buscou questionar os alunos sobre como se estabeleciam as relações entre meninos e meninas antes e durante o estágio. A discussão foi realizada com os alunos que se fizeram presentes na aula do dia 16 de junho de 2010, sendo quatro meninos e oito meninas. O recolhimento dos depoimentos foi baseado em questões norteadoras que serviram de aporte para a discussão, o questionário foi flexível no sentido de agregar outras questões que surgiram durante a discussão. As respostas foram ouvidas e descritas no diário de campo, enfatizando-se apenas os pontos mais relevantes.

A aula organizada para a discussão da temática teve poucos alunos, mas de certa forma a minimização do grupo serviu para que todos pudessem opinar sobre os questionamentos feitos. Como o estágio é realizado, em parte por uma dupla, a ideia inicial era dividir os meninos e meninas em salas diferentes, a fim de um grupo não inibir o outro e propiciar maiores oportunidades de fala a todos. Mas a falta de outra sala e o pequeno número de pessoas, fez com que optássemos pela discussão com os dois grupos juntos.

COMO SE ESTABELECEM AS RELAÇÕES NA ESCOLA?

Levando em consideração a construção da história referente às práticas da cultura corporal de movimento, é possível entender refletir sobre a situação e avaliar, ainda hoje, os comportamentos e reações das crianças como heranças de questões histórico-culturais não superadas. Este, entre outros aspectos, influencia ainda hoje na construção corporal de meninos e meninas. Pereira e Mourão (2005) questionam em seu estudo a ideia de que para meninos são destinados gestos e movimentos mais fortes, viris e enérgicos, enquanto que das meninas espera-se leveza, graciosidade, delicadeza e beleza. Esse pensamento pode desencadear certas "vantagens" do gênero masculino sobre o feminino na sociedade, inclusive na escola e na Educação Física Escolar, excluindo as meninas de determinadas práticas corporais. A realidade escolar, em seu cotidiano, já apresenta inúmeras atitudes que acabam favorecendo os agrupamentos por gênero, situações que favorecem a separação e demarcação sobre o universo feminino ou masculino.

Mesmo no recreio, considerado um espaço de liberdade para a interação entre os gêneros, a influência das desigualdades e separações muitas vezes pode ser percebida. Observando os adolescentes durante esse momento percebemos diferenças nas relações de interação social entre os gêneros. De maneira geral, nota-se que os meninos interagem com outros meninos, trabalhando atividades mais dinâmicas e vigorosas como futebol e o pega-pega, eles se organizam em grupos compostos por alunos de várias turmas para garantir a utilização dos espaços na escola. Já as meninas normalmente organizam-se pelos arredores da escola, dando maior importância à atividades mais passivas como conversar e passear pelo pátio e, ao contrário dos primeiros, andam em grupos mais seletos, como também observaram Pereira e Mourão (2005) em seu estudo, mesmo que com outras especificidades.

Nas aulas de Educação Física, mesmo quando as turmas são mistas, o que normalmente se observa é a divisão da turma em dois grupos: os meninos que geralmente pedem pelo futebol e as meninas que optam por atividades como o vôlei ou a ginástica. Ana Cardoso (2003) e também Altmann (2002), em estudos semelhantes, observaram aulas de Educação Física e questionaram os alunos a respeito das práticas mistas, e como respostas, os meninos afirmaram não gostar de jogar com as meninas alegando que elas "[...] tornam o ritmo das aulas mais lento", enquanto que essas se queixam dos mesmos, "[...] salientando que somente eles sabem jogar e, por isso, não passam à bola" (Ana Cardoso 2003, p. 17).

Ao analisar dez estudos sobre as relações de gênero na Educação Física, Mauro Jesus (2008), apresenta que 90% dos autores se posicionam a favor das aulas mistas, mas alertam que, para algumas situações, o trabalho separado pode ser o mais indicado. Além disso, a maioria dos estudos analisados pelo autor, mostra que há uma grande resistência à prática

conjunta tanto por parte dos professores quanto dos alunos, especialmente pela menor experiência de parte das meninas em algumas práticas corporais, como o futebol por exemplo.

Para Saraiva-kunz apud Jesus (2008) a Educação Física se encontra dividida em duas correntes teóricas: uma progressista que defende as aulas mistas e tem como objetivo principal a Educação Física como um meio de transformação das relações sociais; e outra mais tradicional que se utiliza das aulas separadas por sexo, e agrega à disciplina os princípios do rendimento. Estes levantamentos instigam a pensar saídas para modificar essa realidade. É necessário pensar em uma Educação Física que ofereça condições iguais para um desenvolvimento dos alunos independentes do gênero.

AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A fim de discutir com outros autores, procuramos indagar os alunos tendo como base as dificuldades e facilidades que fomos percebendo ao longo das aulas. Assim a discussão começou pelo questionamento de como era a relação entre os dois grupos nas aulas antes de assumirmos a turma. Nesse aspecto os alunos relataram que não havia, antes do estágio, nenhum tipo de interação entre eles durante a Educação Física, somente uma das meninas preferia e jogava futebol[4] com os garotos e um dos garotos não jogava futebol, mas na maioria das vezes também não jogava com as meninas. Preferia ficar sentado assistindo as aulas. Mas atividades comuns a todos não eram realizadas. A justificativa para isso não era clara, porém o relato de que *"sempre foi assim"*, nos faz refletir sobre a figura do professor, e a importância de sua intervenção.

Outro aspecto levantado pelos meninos para que não jogassem juntos, foi a periculosidade do jogo misto para as meninas e também as dificuldades que as mesmas tinham no jogo de futebol. As falas referiam-se ao fato das meninas *"chutarem as canelas"* e *"terem medo da bola",* já elas relataram que *"eles não passam a bola"*, quanto a isso questionamos se para a menina que jogava com os garotos, também não era perigoso, e os mesmos argumentaram que ela *"já está acostumada",* esta nos faz refletir se as meninas realmente são mais delicadas e correm riscos, ou a questão é a falta de vivência no esporte e de atuação nas atividades? Estas questões ficaram bastante expostas durante o estágio, já que muitas vezes podíamos perceber o medo de algumas meninas para chegar perto da bola e não

[4] O termo futebol foi utilizado pelos alunos, mesmo que na verdade o esporte disponível para eles seja o futsal, mas devido ao tamanho da quadra, o número de alunos e a mínima intervenção da professora, os alunos acabam fazendo suas próprias regras e chamando o esporte de "futebol".

somente no futsal, mas no handebol e até mesmo o voleibol. Durante o estágio foi possível observar que algumas meninas tinham sido muito poucas estimuladas a participar das atividades de Educação Física.

Outro questionamento referiu-se a opinião deles sobre as aulas durante o estágio, já que são mistas e primavam pelo envolvimento de todos. Nesse ponto o grupo de forma geral o grupo considerou *"algumas coisas boas"*. Mas, os meninos alegaram sentir a falta do futebol e isso os deixava descontentes. Quando questionados sobre *"o que era bom"*, foram citadas as atividades em que era *"cada um por si"*, como as estafetas, jogo da velha, jogo de vôlei, etc. Enquanto que as dificuldades foram identificadas nos jogos que envolviam muita gente ou que eram muito rápidos. Nesse ponto os garotos alegaram que as meninas *"ficam muito paradas"*, já essas novamente questionaram a falta de colaboração dos colegas no passar a bola e também nas reclamações do tipo: *"Ah não! Lá vem as gurias pra incomodar!"*

Ainda na perspectiva das atividades realizadas durante as aulas, as meninas expuseram o voleibol como o mais fácil de praticar conjuntamente, já que nesse existe menos contato, entretanto, em alguns momentos, é perceptível a "dominação" dos meninos mesmo nesse esporte. Quanto ao futebol, ambos os grupos relataram ser o mais complicado de praticar em conjunto, já que as garotas têm menos experiências e acabam ficando muito paradas.

A meu ver, esta aula de discussão para as meninas serviu de desabafo, tanto que para eles muitas falas eram construídas sob a forma de justificativas de suas atitudes. Para mudar essa conotação procuramos questioná-los sobre suas relações fora da Educação Física. Na sala de aula, como era divisão de grupos para trabalhos ou outras atividades propostas pelos demais professores? Na resposta a essa pergunta todos conseguiram descontrair-se um pouco, relatando que as relações eram muito boas, que os grupos se formavam a partir das amizades ou da proximidade de seus assentos em sala. Porém observando a organização dos grupos na sala, a divisão ainda era visível, e não somente por gênero, mas os dois meninos que eram menos habilidosos na Educação Física também se sentavam mais longe do restante dos meninos.

Por fim, procuramos questionar o porquê dos meninos, mesmo sendo um grupo menor, sempre eram os "donos" da quadra principal da escola[5], enquanto que as meninas

[5] Para situar o leitor é importante entender que a quadra principal é o maior espaço disponibilizado à Educação Física, sendo que nos seus arredores possuem outros espaços, como uma quadra de voleibol não oficial e que possui em uma de suas delimitações uma árvore a qual estende seus galhos por cima da quadra, impossibilitando saques e jogadas com muita altura; alguns espaços de terra que somente podem ser utilizados em dias secos, já que nos demais, os mesmos ficam inviáveis de ocupar; uma quadra coberta, mas que normalmente é utilizada pela outra professora de Educação Física das séries iniciais e que, por determinação da direção, não pode ser utilizada para jogos com bola, devido à proximidade das salas de aula.

ficavam restritas aos espaços que estivessem livres, normalmente a mini-quadra de voleibol. Nesse questionamento, os alunos demonstraram surpresa, parecendo-nos que nunca haviam se questionado a respeito do assunto. Depois de algum tempo de reflexão, o grupo chegou ao consenso de que *"sempre foi assim",* uma das meninas acrescentou que *"o diretor privilegia os guris"* e que *"as gurias gostam mais de ficar juntas"*. Mais uma vez pode-se perceber que a falta da intervenção do professor e da própria equipe escolar, faz com que um grupo seja privilegiado em detrimento do outro. Além disso, o fato do futsal estar instituído de forma tão forte nessa escola, não permite aos alunos pensar em outras praticas que possam ampliar e facilitar a ocupação dos espaços pelas meninas. Um exemplo claro disso foram os jogos organizados pela escola para a comemoração da Copa do Mundo. Nesse, somente jogos de futsal masculinos foram realizados, mesmo havendo reivindicações das meninas, os professores e a coordenação preferiram fazer somente jogos masculinos, permitindo ao sexo oposto somente torcer por seus colegas representantes.

Para colaborar, procuramos incluir na discussão o relato da realidade de uma aluna nova, que havia vindo de outra cidade e fazia parte da turma há pouco tempo. Buscamos questionar os alunos sobre as relações entre eles e essa nova aluna, se por acaso ambos já haviam conversado sobre como eram as aulas dela na outra escola. Foi notável que os processos de exclusão se estabeleciam não somente na Educação Física, por ser nova na turma, havia certa rejeição às opiniões que esta dava nas discussões, fato evidenciado enquanto ela relatava sua antiga realidade escolar.

A aluna nova relatou que em sua antiga escola, meninos e meninas tinham atividades conjuntas e, em alguns momentos da aula, tinham a liberdade de escolher se queriam a prática mista ou não. Contou ainda que alguns meninos jogavam voleibol juntamente com as meninas e algumas meninas jogavam futebol com os meninos. Quanto a esse relato é necessário avaliar que talvez para ela, aquelas vivências não fossem carregadas de exclusão ou diferenciações generalistas, porém Altmann (1998), por exemplo, traz à discussão algumas contribuições importantes sobre a exclusão por falta de habilidades, sendo dessa forma, meninos excluídos de seus grupos por não saberem jogar, assim como meninas sendo incluídas pela habilidade que possuem no jogo.

> (...) Esta não foi a única vez que vi meninos, excluídos do jogo masculino, jogarem entre as meninas. Havia meninas que jogavam entre os meninos, mas não por uma exclusão do jogo feminino, e sim devido à sua habilidade para jogar. enquanto um menino jogava entre as meninas porque, supostamente, não sabia jogar, uma menina jogava entre os meninos porque sabia jogar (ALTMANN, 1998, p 51).

Partindo do montante dessas respostas torna-se evidente que as dificuldades de relacionamento entre os gêneros nessa turma pautam-se, assim como em outras tantas, especialmente na falta de habilidades motoras que não foram estimuladas e ainda na falta de intervenção do professor que poderia, através da resolução de conflitos, auxiliar os alunos a criarem laços mais firmes, embasados no respeito à diversidade.

É necessário ainda entender que o conceito de gênero está fundado não apenas nas diferenças biológicas entre os sexos, para Souza e Altmann (1999, p 55), o tema

> (...) relaciona-se com outras categorias, pois não somos vistos de acordo apenas com nosso sexo ou com o que a cultura fez dele, mas de uma maneira muito mais ampla: somos classificados de acordo com nossa idade, raça, etnia, classe social, altura e peso corporal, habilidades motoras, dentre muitas outras. Isso ocorre, nos diversos espaços sociais, incluindo a escola e as aulas de educação física, sejam ministradas para turmas do mesmo sexo ou não.

Assim, Souza e Altmann (1999) discutem a idéia de que não se pode pensar na exclusão das meninas somente pela questão do gênero, é necessário se pensar em todas estas outras categorias citadas e na teia de exclusões que elas propiciam, tanto para meninas quanto para meninos. Já que não são somente elas as únicas excluídas, aqueles considerados menos habilidosos ou mais fracos, também acabam sendo excluídos ou integrados contra a vontade dos colegas.

CONCLUSÕES

As conclusões as quais chegamos a partir da intervenção na turma assemelham-se muito a questões apontadas por outros estudos. O confronto da realidade com um aporte teórico possibilitou um melhor entendimento de como as relações entre os gêneros vêm se estabelecendo na sociedade, especialmente na escola, um lugar importante na construção sócio-cultural do ser humano, e de como a comunidade escolar, principalmente os professores tem a possibilidade de interferir contra este processo de distinção e segregação entre os universos feminino e masculino.

A escola pode ser uma instância de reprodução ou de transformação das relações sociais, é nela que se aprende o que falar e o que silenciar. Na escola moderna colocamos nossas maiores expectativas para a invenção de comportamentos, valores e posturas que demarquem novos arranjos sociais e culturais e apontem para ações coeducativa entre meninos e meninas.

Por isso, como educadores precisamos estar atentos aos rituais escolares, para que ali não se corra o risco da educação conservar, valorizar e perpetuar valores e posturas segregatórias. O fato de pessoas de sexo e gênero diferentes compartilharem o mesmo espaço permite o exercício da compreensão e da convivência.

É preciso ainda trabalhar para reconstruir e ressignificar o imaginário acerca das experiências corporais de meninos e meninas, para superar preconceitos e estereótipos presentes nos gestos e no corpo. Precisamos estimular atitudes que possam caminhar no sentido da superação dos preconceitos baseados na diferença, ainda referenciada, na biologia entre os sexos, pois como Teixeira (2001) constatou, o interesse esportivo tanto das meninas quanto dos meninos é influenciado também, dentre outros fatores, pela oportunidade de prática durante as aulas de Educação Física.

Outro aspecto a ser destacado, é a orientação unidimensional ao rendimento esportivo que deve ser superada. Esse pode ser trabalhado a partir de estratégias de ação no sentido de propiciar a oportunidade para todos alunos aprenderem e praticarem jogos e esportes, dotando-se uma pedagogia que seja sensível às problemáticas culturais relativas ao gênero

Dessa maneira pode-se concluir que uma aula mista é legitimada pedagogicamente quando ela for também uma aula coeducativa.

Uma aula de Educação Física pode ser considerada coeducativa quando há busca de uma relação dialética que considere a síntese de ambivalências e dualidades do masculino e feminino, tendo em vista a igualdade e a totalidade nas teias das vivências e convivências, no âmbito de uma sociedade dotada de mais justiça social. Distintamente, uma aula de Educação Física é mista quando trata "de uma inócua e romântica visão de convivência e relações interpessoais no vai-e-vem dos corpos [...] como também trata de um simples, linear e piegas estar juntos apenas quantitativos" (SILVA, 1999, p.14 apud SARAIVA, 1999). Perceber o que diferencia uma aula coeducativa de uma aula mista é vital para o sucesso da educação física escolar.

Referências:

ALTMANN, Helena. **Rompendo fronteiras de gênero: Marias (e) homens na educação física**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Curso de pós-graduação. Minas Gerais: Universidade Federal de Minas Gerais, 1998.

_____ Meninas e meninos jogando futebol. **Revista Verso e Reverso.** São Leopoldo-RS, v. XVI, n. 34, p. 89-100, 2002.

CARDOSO, Ana L. **O futebol da escola: Uma proposta coeducativa sob a ótica da pedagogia crítico-emancipatória.** Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Centro de Desporto da UFSC. Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina, 2003.

JESUS, Mauro L. Apresentação e Análise de Trabalhos Acerca da Distribuição dos Alunos por Sexo nas Aulas de Educação Física. **Revista Movimento.** Porto Alegre, V.14 , n 02, p. 83-98, maio/agosto de 2008.

LOURO, Guacira L. Gênero e Sexualidade: Pedagogias Contemporâneas. **Revista Pró-Posições**, V. 19, N. 2 (56) - Maio/Ago. 2008. Disponível Em: <http://Www.Scielo.Br/Pdf/Pp/V19n2/A03v19n2.Pdf>. Acesso Em 13 Maio 2011.

PEREIRA, Sissi M.; MOURÃO, Ludmila. Identificações de gênero: jogando e brincando em universos divididos**. Revista Motriz**. Rio Claro, v.11 n.3, p.205-210, set./dez. 2005.

SARAIVA, Maria .C. **Co-educação física e esportes:** quando a diferença é mito. Ijuí, UNIJUÍ, 1999.

SOUSA, Eustáquia S.; ALTMANN, Helena. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. **Cad. CEDES** [online]. vol.19, n.48, p. 52-68. 1999.

TEIXEIRA, André A.; MYOTIN, Emmi. Cultura Corporal das Meninas: Análise sob a Perspectiva de Gênero**. Revista Motriz.** Rio Claro, Vol. 7, n.1, p. 45-48, jan./jun. 2001. Disponível em <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/07n1/ATeixeira.pdf>. Acesso em: 05 jul. 10

CONTEÚDOS DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: REFLEXÕES ATRAVÉS DA CO-EDUCAÇÃO

TOMAZELLI, Lorrene Pontes
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Eixo Temático: Gênero e sexualidade nas práticas corporais e esportivas escolares

Resumo:O cotidiano das aulas de educação física na escola está permeado por relações hierárquicas de gênero e da mesma maneira, os conteúdos ensinados são comumente generificados. Uma das justificativas das aulas de educação física separadas por sexo é a especificidade de conteúdos para meninos e para meninas, acarretando por reproduzir estereótipos sexuais socialmente construídos. Tendo em vista esse cenário, o presente estudo buscou refletir acerca de questões que desmistifiquem a temática dos conteúdos sexistas, que privilegiam um sexo em detrimento do outro, através do viés da co-educação, tendo sido realizado nas aulas de educação física de uma escola da rede municipal da cidade de Cabo Frio – RJ. Através de uma pesquisa do tipo qualitativa, com um estudo de caso e as técnicas de entrevista e questionário, no segundo segmento do ensino fundamental, com entrevista às professoras e questionários aos alunos e às alunas, com foco nas aulas de educação física mistas e separadas por sexo. Os resultados mostraram que embora houvesse resistência pelas professoras em ministrar aulas mistas, a grande maioria dos alunos e alunas não apresentou resistência. As justificativas à preferência das professoras deveram-se a motivos como: o trabalho ser mais fácil com turmas divididas, a pouca vivência motora das meninas – fato que segundo elas, seria necessário um trabalho mais específico e maior habilidade dos meninos. Resultados também mostraram que alunos e alunas não diferem jogos e esportes para um ou outro sexo, interessam-se em aprender um jogo ou esporte considerado para o outro sexo, não vêem incômodo em fazerem aulas de educação física juntos e afirmam que não compromete no aprendizado estarem compartilhando a mesma aula. Assim, foi percebido que os conteúdos das aulas de educação física apresentaram-se caracteristicamente generificados e sexistas. Todavia, percebeu-se que o modo de ensiná-lo esta está ligado diretamente à prática do docente. A resistência dos alunos e alunas às aulas de educação física mistas mostrou-se em poucas citações de preconceito e discriminação, mas ainda merecedoras de nossos atentos olhares.

Palavras-chave: gênero; educação física; conteúdos sexistas; co-educação.

Abstract: The daily routine of physical education classes in school is permeated by hierarchical gender relations and in the same way, the contents taught are often gendered. One justification of physical education classes segregated by sex is the specific content for boys and for girls, leading to reproduce gender stereotypes are socially constructed. Given this scenario, this study sought to reflect on issues that demystifies the subject of sexist content, which favor one gender over another, through the bias of co-education has been conducted in physical education classes at a school the municipal city of Cabo Frio - RJ. Through a qualitative study with a case study and interview techniques and questionnaire in the second segment of basic education through interviews and questionnaires to teachers and students to students, focusing on physical education classes mixed and separated by sex. The results showed that although there was resistance by the teachers give classes in mixed, the vast majority of pupils showed no resistance. The reasons for preference of the teachers were due to reasons such as the work is easier with classes divided, the little girls driving experience - a

fact which according to them would require a more specific and greater ability of children. Results also showed that male and female students are not different games and sports for either sex, are interested in learning a sport or game considered for the other sex, do not see discomfort in physical education classes together and say that does not compromise the learning are sharing the same class.Thus, it was realized that the contents of physical education classes were presented characteristically gendered and sexist. However, it was realized that the way to teach him this is directly linked to the practice of teaching. The resistance of male and female students in physical education classes showed mixed up in a few quotes from prejudice and discrimination, but sill worthy of our watchful eyes.

Key-words: gender; physical education; sexist content; co-education.

A escola que conhecemos, tem nas relações de gênero um amplo campo se configurando no seu cotidiano. Para Sousa e Altmann (1999): "gênero é entendido como a construção social que uma dada cultura estabelece ou elege em relação a homens e mulheres." (p. 53).

Pesquisas têm identificado que existe resistência à realização das aulas de educação física com turmas mistas. Alguns autores afirmam que essa força contrária dá-se em diversas instâncias: por professores, direção das escolas, ou mesmo, alunos e alunas (ALTMANN, 1998, 1999; AUAD, 2006; SARAIVA, 2005; SOUSA e ALTMANN, 1999).

Da mesma maneira, é percebida resistência a certos conteúdos para um determinado sexo, dissociando conteúdos para meninos – como esportes coletivos: futebol, vôlei, handebol –, e conteúdos para meninas – atividades rítmicas como danças e ginástica, e o queimado. Essa determinação das atividades por sexo acentua os estereótipos de gênero nas aulas de educação física (JESUS e DEVIDE, 2006).

Tendo em vista esse cenário, a proposta da pesquisa problematiza as seguintes questões: Os alunos e professores no cotidiano da escola reconhecem os conteúdos da educação física como similares para meninos e meninas? Como podemos desmistificar conteúdos sexistas das aulas de educação física através do viés da co-educação?

O cotidiano das aulas de educação física está permeado por relações hierárquicas de gênero, acarretando por reproduzir estereótipos sexuais socialmente construídos. Considera-se a relevância da pesquisa, na medida em que essas tensões fazem-se presente na escola.

Este estudo, através do viés da co-educação, pretende refletir acerca de questões que desmistifiquem a temática dos conteúdos sexistas, que privilegiam um sexo em detrimento do outro.

Para isso são apontados três objetivos:

1) Identificar se professores, alunos e alunas, reconhecem como similares os conteúdos das aulas de educação física para meninos e meninas.
2) Refletir criticamente sobre a relação conteúdos e sexismo.
3) Analisar a temática dos conteúdos na perspectiva da co-educação física.

CONTEÚDOS E SEXISMO

As aulas separadas por sexo estão pautadas em uma dualidade "natural" entre os sexos, como se as diferenças fossem essenciais – uma divisão dada pela natureza. A diferença anatômica entre os órgãos sexuais pode assim ser vista como justificativa natural da diferença social entre os gêneros (BOURDIEU, 2009).

A aula mista, na maioria das vezes, apóia-se nas concepções das relações de gênero construídas social e historicamente. Separar meninos e meninas na escola seria criar uma divisão artificial, uma vez que eles não estariam separados na sociedade. Além disso, a aula mista seria uma forma inicial de superar as desigualdades sociais entre homens e mulheres.

Da mesma maneira que as aulas com ambos os sexos, é percebida também resistência a certos conteúdos para um determinado sexo (JESUS e DEVIDE, 2006). Esportes como o futebol, por exemplo, é comumente tratado como um conteúdo para o sexo masculino, bem como, a ginástica, para o sexo feminino. Determinar os conteúdos das aulas de educação física escolar para um ou outro sexo acaba por excluir alunos e alunas.

Os conteúdos a serem desenvolvidos nas escolas brasileiras, tem como norte os Parâmetros Curriculares Nacionais, também chamados de acordo com sua sigla, de PCN´s. Quanto aos objetivos gerais da disciplina Educação Física no ensino fundamental, os PCN´s (1998, p.63) também afirmam uma postura não sexista e não discriminatória ao citarem "participar de atividades corporais, estabelecendo relações equilibradas e construtivas com os outros, reconhecendo e respeitando características físicas e de desempenho de si próprio e dos outros, sem discriminar por características pessoais, físicas, sexuais ou sociais".

Assim sendo, é percebido que os conteúdos não devem privilegiar um ou outro sexo. No entanto, para Pereira & Devide (2008) conteúdos generificados, como por exemplo, o futebol, através da co-educação, permitem ao docente problematizar a questão das diferenças de habilidades motoras entre alunos e alunas com vista ao ensino da tolerância e a aceitação das diferenças individuais.

A PROPOSTA DA CO-EDUCAÇÃO

As aulas mistas não têm resolvido os conflitos de gênero na escola e não têm sido suficientes para diminuir as desigualdades sociais. Pelo contrário, a aula mista sem alguma problematização quanto às diferenças de gênero, tendem a aprofundar as desigualdades. Uma nova proposta tem sido discutida mais amplamente nos últimos tempos que é chamada de co-educação. Para Jesus e Devide (2006, p.129) "as aulas co-educativas são uma prática na qual os alunos e alunas tendem a estarem juntos participando das atividades propostas na aula, quando podem ser problematizadas as questões de gênero inerentes às atividades."

As aulas mistas são um pressuposto, mas apenas uma das muitas medidas necessárias para implantar uma política pública co-educativa. Para Altmann (1998) "simplesmente unir meninas e meninos não garante que objetivos co-educativos sejam atingidos." (p. 4). Sendo assim, o conceito de co-educação vem ao encontro ao objetivo de oportunizar uma equidade de gênero permitindo uma escola mais democrática e menos desigual.

Outra linha de pensamento, sobre a temática das aulas, vem reforçar a discussão de que, mais do que uma educação física para ambos os sexos, necessita-se uma de uma educação sem discriminação. A exclusão se dá também por habilidade e não somente pela questão do gênero: as meninas não são as únicas excluídas das aulas de educação física, os meninos mais novos e menos habilidosos também são (SOUSA e ALTMANN, 1999).

METODOLOGIA, EXPOSIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Para o desenvolvimento deste estudo, foi decidido que seria realizado um estudo de caso, sendo a pesquisa do tipo qualitativa, que tem como objeto as aulas de educação física de uma escola da Rede Pública Municipal da Cidade de Cabo Frio – Rio de Janeiro, nas turmas do segundo segmento do ensino fundamental com as técnicas da entrevista e do questionário.

No ano de 2010, todas as aulas de educação física eram realizadas com turmas divididas por sexo e no ano de 2011 iniciou-se na instituição aulas com turmas mistas.

As entrevistas foram realizadas com duas professoras de educação física da escola referida e os questionários foram aplicados no mês de abril de 2011, a 22 alunos – sendo 11 meninos e 11 meninas, do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, escolhidos por sorteio dentre os discentes que estudaram regularmente na escola nos anos de 2010 e 2011.

Análise das Entrevistas

Professora A:

Sobre a relação entre alunos e alunas nas aulas, a professora diz que é complicado misturar meninos e meninas. De acordo com Romero (2010, p. 115) "o meio escolar há muito tempo, opta por separar os corpos, ficando desta forma em uma posição bastante cômoda, sem precisar enfrentar questionamentos ou situações consideradas desconcertantes."

Ao ser perguntada a sua opinião, a professora afirma que prefere que as aulas sejam separadas entre meninos e meninas porque rende mais.

Com relação a se e como faz a problematização das diferenças de gênero, ela afirma que ao ver reclamações por parte dos meninos em relação às meninas, diz que todos tem direito de jogar e ninguém vem pra ser um atleta, que vem pra participar, pra aprender, e que Educação Física não é competição e sim uma troca entre todos.

Foi questionado também se a entrevistada esforça-se para minimizar as formas de discriminação e de que forma. E ela nos explica que é firme e não abre mão que as meninas joguem também e não somente os meninos. No entanto, ela explica, na sua fala abaixo, o porquê de ser firme e fazer com que as meninas também joguem:

> Professora: "Eu bato na tecla e digo que as meninas realmente são mais lentas, realmente não tem tanta habilidade. Mas isso, elas podem ser até um pouco treinadas. Mas é natureza dos meninos serem mais ágeis. Se não, eles nunca vão se entender. E eles fazem. Tem que fazer. Não tem outro jeito."

Nesta resposta verifica-se bem claramente um posicionamento discriminatório com relação às meninas. Embora a entrevistada na pergunta sobre se costuma problematizar as questões das diferenças de gênero, tenha demonstrado que explica ao aluno de maneira sem preconceitos quando ele reclama do convívio nas aulas de educação física com as meninas, nesta pergunta, ela responde que as meninas são assim, por questões biológicas e de habilidades.

Professora B:

Com relação à seleção dos conteúdos a professora que afirma que realiza de acordo com a realidade da escola e o material disponível e que ao selecioná-los pensa como serão aceitos pelos alunos e alunas, no entanto, conforme a fala da entrevistada transcrita abaixo, nota-se uma generificação dos conteúdos:

> Professora: “Com certeza. A escola quando uma divisão entre meninos e meninas a gente sempre procurava direcionar os conteúdos. Lógico que precisam ser trabalhados com os meninos também, e uma parte mais específica onde eu podia, no caso, explorar melhor com as meninas”.

A entrevistada classificou como complicada a relação entre alunos e alunas nas aulas e explicou que existe muita disputa na aula, pouca aceitação em realizar aula juntos e justificou que as meninas têm uma dificuldade de vivência motora maior e mesmo que didaticamente não seja o ideal separar, a aula flui melhor quando se divide a turma. Romero (2010, p. 116) explica que “muitos dos conflitos que surgem entre meninos e meninas estão estreitamente relacionados às habilidades que estes adquirem para desenvolver determinadas tarefas, o mesmo não ocorrendo com as meninas.”

Foi questionado à entrevistada sobre o modo de trabalho no anterior da escola e este ano. A professora diz conseguir ministrar melhor as aulas com turmas divididas por sexo porque o tempo fica mais racionalizado e não se perde tanto tempo.

Análise dos Questionários

QUADRO 1

	PARTICIPAÇÃO NAS AULAS DO ANO PASSADO			**PARTICIPAÇÃO NAS AULAS DESTE ANO**		
	MENINOS	MENINAS	**TOTAL**	**MENINOS**	**MENINAS**	**TOTAL**
SEMPRE	7	10	**17**	7	6	**13**
ÁS VEZES	4	1	**5**	4	3	**8**
NUNCA	0	0	**0**	0	2	**2**
TOTAL	**11**	**11**	**22**	**11**	**11**	**22**

A grande maioria das alunas e dos alunos afirma que participava nas aulas no ano passado e das aulas de educação física neste ano de 2011 e como explicação, é porque gostam da aula.

QUADRO 2

PERCEPÇÃO ACERCA DA OPINIÃO DOS OUTROS SOBRE ESPORTES ESPECÍFICOS PARA OS SEXOS			
	MENINOS	MENINAS	**TOTAL**
SIM	7	10	**17**
NÃO	4	1	**5**
TOTAL	**11**	**11**	**22**

Dezessete estudantes, dentre esses, a maioria de meninas, percebem que as outras pessoas consideram que alguns esportes são para meninas e outros que são para os meninos.

O próximo quadro vem mostrar a opinião dos alunos e alunas quanto ao tema:

QUADRO 3

OPINIÃO SOBRE JOGOS ESPECÍFICOS PARA OS SEXOS			
	MENINOS	MENINAS	**TOTAL**
SIM	2	0	**2**
NÃO	9	11	**20**
TOTAL	**11**	**11**	**22**

A grande maioria afirma que não existe jogo para menina e jogo para menino e todos podem jogar o que quiser.

QUADRO 4

PERCEPÇÃO SOBRE OS PROFESSORES NA DETERMINAÇÃO DOS JOGOS PARA CADA SEXO			
	MENINOS	MENINAS	**TOTAL**
SIM	4	2	**6**
NÃO	7	9	**16**
TOTAL	**11**	**11**	**22**

Dezesseis discentes afirmam que não concordam que os professores já escolhem os jogos que um e outro sexo vão jogar, separadamente. Podemos perceber que os conteúdos selecionados para serem desenvolvidos nas aulas, na opinião dos estudantes são escolhidos para a turma como um todo.

No próximo quadro, verificamos se algum estudante gostaria de aprender um jogo que é considerado para outro sexo, diferente do seu. E então, os dados mostram que:

QUADRO 5

VONTADE DE APRENDER ALGUM JOGO CONSIDERADO PARA O OUTRO SEXO			
	MENINOS	MENINAS	**TOTAL**
SIM	2	10	**12**
NÃO	8	1	**9**
TOTAL	**10**	**11**	**21**

Quando os alunos e alunas foram perguntados se gostariam de aprender algum jogo considerado para o outro sexo, estatisticamente houve um equilíbrio entre as respostas possíveis: SIM e NÃO. No entanto, interessante foi percebermos, conforme o quadro, que existe uma similaridade entre os dois sexos questionados: as respostas foram analisadas pelas grandes maiorias – tanto de meninas quanto de meninos –, contudo, a diferença está nos valores sociais que cada categoria faz de si: as meninas desejam aprender jogos que são socialmente considerados, pelo senso-comum, para outro sexo, todavia, os meninos não querem esse aprendizado.

Finalmente, foi perguntado aos discentes se eles acham que atrapalha aprender nas aulas de educação física que tenham meninas e meninos na mesma turma. Suas respostas estão apresentadas abaixo:

QUADRO 6

APRENDIZADO NAS AULAS COM TODOS JUNTOS			
	MENINOS	MENINAS	**TOTAL**
SIM	0	1	**1**
NÃO	11	10	**21**
TOTAL	**11**	**11**	**22**

Mais de 95% dos respondentes acreditam que não atrapalha o aprendizado nas aulas de educação física que tenham meninos e meninas na mesma turma.

CONCLUSÕES

Em relação às entrevistas das professoras, foi identificado que embora as discentes tenham afirmado que reconhecem como iguais conteúdos para meninos e meninas, pelos discursos e algumas exemplificações das práticas, foi percebido que o conteúdo desenvolvido apresenta-se nas aulas de maneira generificada.

As preferências por aulas separadas por sexo também foi notável e as principais justificativas deveram-se a motivos como: o trabalho ser mais fácil com turmas divididas, a pouca vivência motora das meninas – fato que segundo elas, seria necessário um trabalho mais específico e maior habilidade dos meninos.

Com relação aos discentes, foi identificado que a maioria dos alunos e alunas não diferem jogos e esportes para um ou outro sexo, interessam-se em aprender um jogo e/ou esporte considerado para o outro sexo, não vêem incômodo em fazerem aulas de educação física juntos e afirmam que não interfere no aprendizado estarem compartilhando a mesma

aula. A resistência dos alunos e alunas às aulas de educação física mistas mostrou-se em poucas citações de preconceito e discriminação, mas ainda merecedoras de nossos atentos olhares.

Assim, foi percebido que os conteúdos das aulas de educação física apresentaram-se caracteristicamente generificados e sexistas. Todavia, percebeu-se que o modo de ensiná-lo esta está ligado diretamente à prática do docente.

Desta forma, espera-se que o presente estudo tenha contribuído para o campo da Educação Física, uma vez que a temática de gênero parece ser propícia para discutir as diversas situações de desigualdades sociais, esteriótipos sexuais, sexismo, preconceitos, discriminação, exclusão e construção de identidade.

Os resultados nos apontam um avanço nas relações de gênero nas aulas de educação física, todavia é preciso que continue a busca de um equilíbrio dessas relações com vista à humanização da sociedade.

Referências:

ALTMANN, Helena. Marias (e) homens nas quadras: sobre a ocupação do espaço físico escolar. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.24, n.2, p.157-174, 1999.

_____. Rompendo fronteiras de gênero: Marias (e) homens na educação física. 1998. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 1998.

AUAD, Daniela. **Educar Meninos e Meninas:** Relações de Gênero na Escola. São Paulo: Contexto, 2006.

BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Educação Física / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes ; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade:** Um debate contemporânea na educação. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

JESUS, Mauro Louzada; DEVIDE, Fabiano Pries. Educação física escolar, co-educação e gênero: mapeando representações de discentes. **Movimento**, Porto Alegre, v. 12, p. 123-140, 2006.

LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, J. F.; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade:** um debate contemporâneo na Educação**.** Petrópolis: Vozes, 2010.

PEREIRA, Viviane C. A.; DEVIDE, Fabiano Pries. Futebol como conteúdo generificado: uma possibilidade para rediscutir as relações de gênero. **Lecturas Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, v. 12, p. 1-5, 2008.

ROMERO, Elaine. As meninas babam o jogo e os meninos são mandões. In: KNIJNIK, Jorge Dorfman; ZUZZI, Renata Pascoti (Orgs.). **Meninas e Meninos na Educação Física:** Gênero e Corporeidade no Século XXI. Jundiaí: Fontoura, 2010.

SARAIVA, Maria do Carmo. **Co-educação física e esportes**: quando a diferença é mito. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

SOUSA, Eustáquia Salvadora; ALTMANN, Helena. Meninos e meninas: Expectativas corporais e implicações na educação física escolar. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 48, p. 52 – 68, Agosto, 1999.

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E GÊNERO: IDENTIFICANDO AS DESIGUALDADES DE GÊNERO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

SÁ, Rosana Pena de[1]
FERREIRA, Gabrielle Gomes[2]

Eixo Temático: Gênero e sexualidade nas práticas corporais e esportivas escolares

Resumo: Este trabalho apresenta um estudo realizado com professores de Educação Física da rede de Educação Básica do Rio de Janeiro, em sua maioria da Pós Graduação em Educação Física Escolar da UFF. A metodologia utilizada foi a aplicação de questionários semi-abertos, cujo intuito das perguntas foi apreender no relato dos professores: suas concepções sobre gênero, sexualidade e práticas corporais; saber se eles sentiam-se seguros para trabalhar com essas questões na escola; verificar no depoimento dos mesmos, o que é percebido em relação aos discursos, práticas e currículo da educação Física, ligado às questões de gênero e sexualidade. Foi possível perceber que na maioria das escolas nas quais esses professores atuam, a temática de gênero e sexualidade se mostra ainda no currículo oculto e que embora com alguns avanços, o currículo escolar, e dentro deste, o currículo da Educação Física Escolar, reflete e reforça as desigualdades entre os gêneros.

Palavras Chave: Gênero – Currículo - Educação Física Escolar.

Abstract: This paper presents a study of physical education teachers of Basic Education Networkof Rio de Janeiro, most of the Graduate School Physical Education UFF. Themethodology was the application of semi-open questionnaires, whose purpose was to understand the questions on the reports of Teachers: their views on gender, sexuality and bodily practices, whether they felt confident to work with these issues at school,check in testimony of the same, which, isperceived in relation to discourses, practices and physical education curriculum, inked to issues of gender and sexuality. It was possible to see that most of the schools where these teachers work, the theme ofgender and sexuality is even the hidden curriculum and that despite some progress, theschool curriculum, and within this, the curriculum of physical education, and reflectsreinforces gender inequalities.

Key words: Gender – Curriculum -,Physical Education.

1) Introdução

Podemos afirmar que a Escola tem por uma de suas principais atribuições à socialização dos indivíduos para que possam aprender a desempenhar seus papéis sócio sexuais na sociedade em que vivemos. Na escola aprendemos os conhecimentos básicos para o mercado de trabalho, porém também aprendemos um conjunto de normas para o convívio

1 Professora de Educação Física da Rede Municipal de Macaé – rosana.p.sa@gmail.com
2 Assistente Social do Movimento de Mulheres em São Gonçalo; Aluna, matrícula especial, do Mestrado em Ciências do Cuidado em Saúde – Universidade Federal Fluminense -Escola de Enfermagem- asgabrieleferreira@gmail.com

em sociedade. Entretanto, para além disso, na escola aprendemos, produzimos e reproduzimos opiniões e comportamentos que exercerão influência sobre nós e aqueles que nos cercam ao longo de nossas vidas. Pensar na escola, nas suas atribuições e intenções sociais, no seu currículo, na forma como se dá o processo ensino-aprendizagem e nas relações de poder que perpassam esse espaço, torna-se pertinente e fundamental.

Nesse sentido, a relevância desse trabalho justificasse pela necessidade de discutir, debater, interferir, ou mesmo denunciar o papel que a escola, a educação física escolar e seu currículo cumprem enquanto espaços que exercem uma pedagogia sobre os corpos. É fundamental tentar entender que saberes, discursos e práticas sociais e pedagógicas fazem do espaço escolar, um espaço de produção e reprodução de normas e anormalidades sociais, como também, de ruptura e combate as opressões e preconceitos de forma a libertar os sujeitos sociais.

Para realização deste estudo, utilizamos a seguinte metodologia: diálogo com a revisão da bibliografia sobre gênero e currículo escolar, com enfase no currículo da Educação Física escolar dentro de uma perspectiva de gênero; aplicação de questionários para professores de Educação Física rede de educação básica sobre as questões de gênero e sexualidade na escola; reflexões acerca da bibliografia e realidade apresentada pela pesquisa realizada com os professores de Educação Física.

3) Discussão: Gênero e Currículo na Educação Física Escolar

> Ao longo de sua historia, a escola tem exercido ações distintivas através de inúmeros mecanismos de classificação e hierarquização dos sujeitos. As práticas de distinção entre meninos e meninas, homens e mulheres são uma delas. Também os currículos produzem diferenças de gênero, separam, classificam, hierarquizam homens e mulheres, oferecem-lhes aprendizagens distintas. Dentro da escola, a Educação Física é um dos espaços onde essas distinções se tornam mais evidentes. (ALTMANN, 2009, P. 57)

Muitos estudos[3] mostram que tradicionalmente a escola reforça a desigualdade e a discriminação, a exemplo do sexismo e dos esteriótipos de gênero nos livros didáticos e no tratamento diferenciado entre meninas e meninos. Percebe-se que há uma diversificação de tratamentos para homens e mulheres, perpetuando os modelos, sexualmente tipificados pela família e pela sociedade. Espera-se que os meninos sejam agressivos e atléticos, e as meninas que sejam bonitas, doces, frágeis e delicadas. Na visão de DAOLIO (1995), estes hábitos corporais masculinos e femininos vão, ao longo do tempo, e dependendo da sociedade, tornando um sexo mais hábil do que o outro, em termos motores. Nas aulas de Educação Física isso se torna evidente. Podemos perceber que geralmente são os meninos que estão na

3 Rosemberg; 1989.

quadra jogando bola e as poucas meninas que decidem participar, são desestimuladas pelos seus amigos de turma e até mesmo pelo seu professor, sendo lembradas que são frágeis, o que pode afetar seus interesses no desenvolvimento de habilidades e capacidades físicas. Nesse sentido ROMERO (2001, p 25) afirma que em se tratando do mito masculino e feminino é indispensável denunciar que a Educação Física mesmo nos dias de hoje, mantém os papéis sexuais distintos e determinados, caracterizando os comportamentos masculinos e femininos a serviço de uma ideologia sexista.

Dentro deste contexto, MYOTIN (apud, ROMERO, 2001) observou que os índices de prática feminina decrescem durante a adolescência, influenciados pelo processo de socialização que desencoraja a prática de esportes pelas meninas à medida que elas amadurecem. Este processo torna-se um fator preocupante quando percebemos que muito além do aspecto da promoção da saúde, o aprendizado da cultura corporal, que também engloba os esportes, é essencial para o desenvolvimento pleno dos alunos. Até mesmo em relação à participação das mulheres no esporte, se pensarmos que o nível de desempenho motor ou performance física depende da quantidade e qualidade das vivências motoras, notoriamente as meninas/mulheres já estariam desde a infância em desvantagem em relação aos meninos/homens. Nesse sentido entendemos que meninos e meninas deverão ser estimulados por um processo de ensino-aprendizagem em Educação Física, que capacite os mesmos a perceberem suas possibilidades de aprendizagem e desempenho corporal e, com autonomia, independente do seu sexo ou gênero construído.

Segundo Altmann (2001), a Educação Física é apontada nos temas transversais como um fórum privilegiado para trabalhar as relações de gênero. Todavia percebemos que até no documento que referenciaria o trabalho com as questões de gênero, embora as diferenças sejam consideradas como produzidas social e culturalmente, estas são reafirmadas entre ambos os sexos como algo intrínseco, sem mencionar, por exemplo, que as diferenças podem existir também intra gêneros. Nesse sentido afirma que:

> a preocupação está em orientar o educador para diminuir as diferenças de competências entre meninos e meninas. Prevalece a idéia de que a competência das meninas para determinadas atividades advirá de sua experiência ou vivencia em atividades culturalmente atribuídas para os meninos. Não se cogita problematizar as diferenças entre as próprias meninas e os próprios meninos. Curiosamente, não é levantada a hipótese que os meninos também poderiam usufruir da vivência de alguma atividade da qual são privados, em função de costumes e valores. (ALTMAN, 2001, *apud* UNBEHAUM, 2010, p. 33)

Nas aulas mistas, acreditamos ser necessário problematizar as ações de meninos e meninas e favorecer a igualdade de oportunidades a todos em relação à prática das atividades

físicas e esportivas. Caso deseje inserir um conteúdo que provoca resistência por parte dos meninos ou das meninas, deve aproveitar o momento para discutir os preconceitos que dificultam o aprendizado. É importante destacar, entretanto, que a valorização da diversidade e das diferenças, não deve estar restrita ao binômio homem e mulher, menino e menina; ao contrário abrirá espaço para outras formas de discriminação, que permanecerão veladas (UNBEHAUM, 2010). Nesse sentido, acreditamos que um currículo para Educação Física escolar que avance na equidade entre os gêneros para aprendizagem, deve respeitas as diversidades, identidades e performatividades.

Enquanto professores, precisamos entender que talvez seja mais produtivo deixar de considerar a diversidade de sujeitos e práticas como um problema e passar a pensá-las como constituintes do nosso tempo. Um tempo em que a diversidade não funciona mais com base na lógica da oposição e da exclusão binária, mas, em vez disso, supõe uma lógica mais complexa. Por isso, temos de aprender nesses tempos da modernidade tardia, a aceitar que a verdade é plural, que ela é definida pelo local, pelo particular, pelo limitado, temporário, e provisório.[4]

4) Dialogando com a Realidade: relatos de professores de Educação Física das redes municipais e estaduais do Estado do Rio de Janeiro

Na intenção de dialogar com a realidade e assim, enfatizar o tratamento das questões de gênero e sexualidade por professores de Educação Física na Escola realizamos uma pesquisa aplicando questionários semi-abertos para os professores, na grande maioria, alunos da Pós Graduação em Educação Física Escolar pela Universidade Federal Fluminense. Os questionários foram aplicados no período de novembro a dezembro de 2010 e elaborados no sentido de apreender no relato dos professores: suas concepções sobre gênero, sexualidade e práticas corporais; saber se eles sentiam-se seguros para trabalhar com essas questões na escola; e por fim, verificar no depoimento dos mesmos, o que é percebido em relação aos discursos, práticas e currículo da educação Física, ligado às questões de gênero e sexualidade. É importante salientar que no semestre no qual realizamos a pesquisa, segundo semestre do presente ano (2010), os professores estão cursando a disciplina de "Gêneros e Sexualidades na Escola. Também cursaram, no primeiro semestre do mesmo ano, uma disciplina que abordava as questões do corpo e das corporeidades. Grande parte dos professores hoje trabalhando em escolas, não tiveram na sua formação durante a graduação, ou mesmo de forma continuada, contato algum com essas discussões. Portanto, a resposta dos professores que participaram da

4 LOURO, Guacira. 2003.

nossa pesquisa possivelmente não representa a da maioria dos professores da rede. Não necessariamente em relação a realidade das escolas onde trabalham, mas em relação as suas concepções sobre as questões de gênero e sexualidade. Isso porque, o estudo proporcionado pela formação na Pós-graduação, provavelmente já sensibilizou e influenciou a opinião dos mesmos sobre essas questões.

A primeira questão do questionário foi referente aos PCN para Educação Física. Os PCN defendem a proposta de aulas mistas apontando a importância de que meninos e meninas, participando das mesmas atividades, discutam e vivenciem as diferenças. Ao serem questionados sobre a proposta de aulas mistas defendidas pelos PCN, todos, portanto, 100% dos professores marcaram que concordavam com a mesma. As respostas conferem com a referência bibliográfica, isso porque percebemos que os professores se esforçam por entender as diferenças entre meninas e meninos como produzidas pelo contexto da cultura, e, portanto, acreditam que as aulas mistas podem contribuir para uma maior equidade de aprendizado para ambos os sexos. Todavia, ainda é possível perceber em algumas falas, uma naturalização dessas diferenças. A explicação da diferença de desempenho entre meninas e meninos ainda passa pelo discurso biofisiológico. Nesse sentido destaco a seguinte resposta:

> As diferenças biológicas não devem interferir na prática das atividades. Todos têm o direito de participar de qualquer prática, respeitando suas possibilidades e limitações, independente se for menino ou menina. (sic)

Não podemos negar o biológico desde que tenhamos a clareza de que mesmo a biologia não é uma verdade inquestionável, mas que é, assim como qualquer outra ciência, oriunda de discursos produzidos em nossa cultura. E esta última está impregnada pelo sexismo e ainda é ditada pela dominação masculina. É fundamental entender também que o corpo, biológico, psicológico, social, cultural e político é construído, significado e ressignificado pelo contexto no qual se desenvolve. Os corpos, as corporeidades e as diversas identidades são construídas culturalmente.

Na segunda questão, ao serem indagados sobre quais as atividades que eles percebem que despertam mais o interesse das meninas, grande parte destacou as atividades com corda, o queimado, o handebol, a dança, e atividades ligadas à promoção da saúde e estética, como ginástica e musculação. Como justificativa, apontaram a influência dos fatores socioculturais, que fazem com que as meninas tenham vivências com essas atividades na rua, ou que se preocupem mais com a saúde e a estética do que os meninos. Já em relação à percepção sobre a preferência dos meninos, todos apontaram os esportes, com ênfase no futebol. A justificativa

também permeia as questões sociais e culturais. Isso porque no Brasil, os meninos sofrem grandes influências das famílias e da mídia para gostarem de futebol e esportes competitivos. Lembrando que os esportes estão ligados à construção da masculinidade. Ainda nesta questão, os professores destacaram que embora em minoria, existiam os meninos que davam preferência às atividades generificadas como femininas, como também, algumas meninas que tinham por preferência as atividades esportivas generificadas como masculinas, a exemplo, o futebol. Daolio (1995) afirma que

> Para uma menina assumir determinados comportamentos historicamente vistos como masculino como ser mais agressiva ou jogar futebol, implica ser contra uma tradição. Implica ser chamada de "machona" pelos meninos ou ser repreendida pelos pais. Da mesma forma, para um menino, assumir uma postura delicada, mais afetiva, e brincar de maneira mais contida implica ser chamado de "bicha" ou "efeminado". Com isso, muitos pais e mães preferem que seus filhos e filhas deixem de ampliar seu repertório motor a terem que se sujeitar a comportamentos não tradicionais."

Percebemos mais uma vez a importância do professor estar atento a todas essas questões, não naturalizando em suas ações o sexismo nas atividades. Pelo contrário, proporcionando que meninos e meninas derrubem tais fronteiras generificadas participando de todas as atividades e aumentando seu repertório corporal.

A terceira questão foi referente às concepções que os professores teriam sobre gênero e as atividades fisicoesportivas. Perguntamos se para eles, existiam atividades que eram mais adequadas para as meninas e outras para os meninos. Cem por cento deles responderam que não. Todavia destacamos a seguinte afirmação:

> Se meninos e meninas, desde crianças, possuírem vivencia diversificada de atividades, posteriormente terão consciência que todos poderão participar de qualquer atividade *sem que a mesma defina sua sexualidade*, ou que atividades devem ser divididas por gênero. (Sic)

Parece-nos que nesta afirmação, principalmente no trecho destacado, existe preocupação do(a) professor(a) sobre qual será a influência da educação proporcionada pelos esportes, ainda tão generificados no nosso contexto, na orientação sexual dos alunos. Segundo Zuzzi e Knijnik essa preocupação se estende as famílias que entendem haver uma possível relação entre a escolha das atividades para seus/suas filhos/as e a orientação sexual da criança. Nesse sentido, "o controle do corpo de meninos e meninas começa com a atitude dos pais e mães ao determinarem as atividades que devem fazer, para não serem taxados de diferentes e, portanto desviados do padrão heterossexual." (ZUZZI, R. P.; KNIJNIK, J. D., 2010). Todavia que concepções estão por traz do receio no desenvolvimento da orientação sexual do aluno? Possivelmente, o receio que este desenvolva uma identidade sexual fora da norma heterossexual. Este receio, percebido na fala de pais e professores, é acompanhado pelo

discurso e prática homofóbica. Sabemos que todas as vivências e experiências corporais pelas quais as crianças passam, podem influenciar na formação da sua sexualidade. Todavia entendemos que a preocupação, e, portanto, as ações pedagógicas do professor, não devem estar voltadas para qual a orientação sexual a ser desenvolvida pelo aluno, mas sim, na preocupação de que este aluno deve ter um ambiente propício para o desenvolvimento sadio e seguro da sua sexualidade, o que de maneira nenhuma, significa o desenvolvimento da heterossexualidade.

Ao serem interrogados na quarta questão, sobre quais seriam os principais motivos pela diferença de desempenho nas aulas de Educação Física entre meninos e meninas, um professor não respondeu dentro das alternativas, alegando não estar preocupado com o desempenho dos alunos; dez por cento respondeu que "depende da atividade que será ministrada (...) para algumas atividades as meninas são melhores, como atividades que exigem flexibilidade; já para as que exigem forca muscular e velocidade, os meninos terão melhor desempenho que as meninas"; Oitenta por cento respondeu que é "principalmente a diferença de estímulos, pois culturalmente, meninos são mais estimulados a desenvolverem as habilidades motoras e capacidades físicas do que as meninas."

Na quinta questão, perguntamos aos professores se eles acreditavam/observavam que as meninas estavam mais propiciais a se machucarem, cinqüenta por cento respondeu que não. Justificaram que acidentes poderiam acontecer com qualquer um, inclusive com o professor. Uma das respostas, entretanto, destacou que quando as meninas não se sentiam seguras, não participam das atividades. Nesse sentido, possivelmente eram os meninos os mais propícios a se machucarem já que se arriscariam, mais tendo em vista que a coragem para se por em situações de riscos, é um dos atributos ligados ao padrão de masculinidade; vinte por cento respondeu que sim. Basicamente a justificativa era a falta de vivências corporais. "*As expectativas que sobre elas são lançadas acabam por desenvolver uma espécie de "timidez corporal*". (Sic)". Portanto, quando fazem a atividade, "(sic) *o medo acaba prejudicando*"; dez por cento respondeu que depende da atividades; dez por cento respondeu que nunca havia quantificado este dado portanto não saberia responder. Percebemos que nesta resposta, nenhum professor alegou que o corpo das meninas era biologicamente mais frágil que o dos meninos. Todas as justificativas apontaram para a influencia da cultura que faz com que as meninas, ou não se machuquem, por não se arriscarem tanto como os meninos; ou se machuquem mais pela insegurança, causada pela falta de estímulos e vivências corporais, que criam nas mesmas o medo de errar, e, portanto, uma maior probabilidade de errar e se machucar.

Mais uma vez nos referimos aos PCN, desta vez o de Orientação Sexual, que deveria ser trabalhado transversalmente pelos componentes curriculares da escola. Na questão seis foi perguntado se eles já haviam vivenciado momentos de discussão ou formação sobre gênero e sexualidade com a equipe pedagógica da escola: setenta por cento respondeu que e trinta por cento que sim.

Na questão sete, propomos que definissem homofobia e machismo com suas próprias palavras. Não sabemos o motivo, porém vinte por cento não definiu a concepção de homofobia. Em relação aos que responderam, destacamos as seguintes respostas: (sic*) "Machismo: Desigualdade de direitos com vantagem para os homens. Homofobia: desprezo e intolerância em relação a pessoas com outra orientação sexual."*

Na questão oito foi perguntado se já haviam elaborado ou participado de espaços nos quais os alunos pudessem participar de discussões sobre gênero e sexualidade na escola. Nesse sentido, 50% responderam que sim. Alguns descreveram as atividades que haviam ministrado, destacando o interesse dos alunos e a importância pedagógica dessas atividades para a escola. Respectivamente, 50% responderam que não. Dentre as justificativas, apontaram a falta de oportunidade para o trabalho dessas questões na escola, provocada por uma possível incompreensão da direção e da comunidade da escola, extremamente religiosa. Outra causa seria o despreparo ou ainda a falta de interesse para trabalhar com o tema.

Por fim, perguntamos aos mesmos se viam o espaço das aulas de Educação Física como um espaço oportuno para discussão e desconstrução dos preconceitos como machismo e homofobia. Cem por cento respondeu "sim". Destacamos a afirmações:

> (sic) As aulas são descontraídas, os alunos se sentem mais próximos do professor e a vontade para se expressarem com naturalidade; a disciplina contempla o trato das questões do corpo e suas relações na sociedade proporcionando vivencias corporais com outros corpos, espaço onde as diferenças se manifestam sendo observadas e julgadas. Segundo Louro, se em algumas áreas escolares a constituição da identidade de gênero parece, muitas vezes, ser feita através de discursos implícitos, nas aulas de Educação Física esse processo é, geralmente, mais explicito e evidente.

De maneira geral, podemos perceber que os professores entrevistados reconhecem a importância do tema para ser debatido na escola. Suas afirmações evidenciam que o espaço das aulas de Educação Física está inclusive em vantagem considerando que pode propiciar mais momentos para discutir a temática do que outras disciplinas, por trabalhar diretamente com o corpo. Entretanto, parte significativa dos entrevistados ainda não se sente a vontade ou preparado para discutir a temática nas suas aulas. Outro fator preocupante sobre a realidade escolar é que setenta por cento dos entrevistados responderam que nunca haviam vivenciado momentos de discussão ou formação sobre gênero e sexualidade com a equipe pedagógica da

escola, o que fatalmente evidencia que a negação do tema atinge todas as disciplinas e a equipe pedagógica.

Considerações Finais

A partir da pesquisa que realizamos com os professores das redes municipais e estaduais do Rio de Janeiro, foi possível perceber que na maioria dessas escolas, gênero e sexualidade se mostra ainda no currículo oculto. A escola, ainda se nega, ou mesmo, se vê despreparada para trabalhar a temática com os alunos. Embora agora já tenha respaldo legal através dos PCN dentre os documentos educacionais e de direitos humanos que permitem a discussão, percebemos que existe grande defasagem na formação dos professores para a discussão do tema. Desta maneira, se a produção de conhecimento proporcionada pelos movimentos sociais referente ao tema não chega aos professores, os mesmos terão grande tendência a reproduzir os preconceitos e normalizações nos quais foram educados e formados.

Apesar das dificuldades e da lentidão dos processos e mudanças sociais, acreditamos que a escola é um espaço de relações de poder que não são estáveis ou fixas. Portanto, esta pode se apresentar como um espaço de permanências e rupturas, nos quais, enquanto professores, devemos optar pelas rupturas quando os preconceitos baseados nas relações desiguais entre os gêneros sejam a causa da exclusão, opressão e empecilho para que nossos alunos se desenvolvam plenamente. Nesse sentido, a Educação Física pode contribuir em práticas sociais mais ricas e interessantes do ponto de vista das relações humanas.

Referências:

ALTMANN, Helena. Currículo, Gênero e Esportes. **Corpo, Gênero e sexualidade: composições e desafios para a formação docente.** In: RIBEIRO, P. C. R.; SIVA, M. R. S.; GOELNNER, S. V. (Orgs.). Rio Grande: FURG, 2009. p. 57-65.

____. Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, 2001, v.9, nº2, PP. 575-85

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MECSEF, 1998.

____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: Educação Física. Brasília: MECSEF, 2000.

DAOLIO, J. A construção Cultural do Corpo Feminino ou o Risco de Transformar Meninas em Antas. In: ROMERO, EL (org.). **Corpo, Mulher e Sociedade**. Campinas: Papirus,1995.

KNIJNIK, Jorge Dorfman; ZUZZI, Renata Pascoti. Do passado ao presente: Reflexões sobre a história da Educação Física a partir das relações de Gênero. In: KNIJNIF, J. D.; ZUZZY, R. P. (Orgs.). **Meninas e meninos na Educação Física: gênero e corporeidade no século XXI.**

1.ed. – Jundiaí, SP: Fontoura, 2010. p. 59 – 70.

LOURO, Guacira L. **Pedagogias da sexualidade**. In: LOURO, Guacira L. (Org.). O corpo educado. Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 7-34.

____. Currículo, Gênero e sexualidade: o normal, o diferente e o excêntrico. In: LOURO, G. L.; NECKEL, J. F., GOELLNER, S. V. (Orgs). **Corpo, Gênero e Sexualidade** – Um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003a. p. 85 – 92.

ROMERO, Elaine; BRONSATO, Tânia Maria da Silva. Relações de gênero e de desempenho físico e motor de alunos submetidos aos testes do eurofit. **Revista Movimento**. Florianópolis: UFSC, 2001. pp.21-34.

UNBEHAUM, Sandra. A Educação Física como espaço educativo de promoção da igualdade de gênero e dos direitos humanos. IN: KNIJNIF, J. D.; ZUZZY, R. P. (Orgs). **Meninas e meninos na Educação Física: gênero e corporeidade no século XXI.** 1.ed. – Jundiaí, SP: Fontoura, 2010. p. 23-38.

GÊNERO E EDUCAÇÃO FÍSICA:
O PAPEL E A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR FRENTE ÀS RELAÇÕES DE GÊNERO ESTABELECIDAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

LIMA, Fernanda Cristina Santos de
Aluna graduanda do curso de Educação Física- UFG/CAC

SANTOS, Heliany Pereira dos
Professora e Orientadora do curso de Educação Física – UFG/CAC – Grup Diálogus

Eixo Temático: Gênero e sexualidade nas práticas corporais e esportivas escolares

Resumo: Este artigo apresenta como temática as relações de gênero estabelecidas nas aulas de Educação Física nas escolas públicas e privadas da cidade de Catalão-GO. Apresentamos como objetivo analisar a importância do profess@r de Educação Física frente às relações de gênero estabelecidas no cotidiano escolar e especificamente compreender as relações de gênero que são construídas na Educação Física; Analisar as situações de gênero manifestas nas aulas de educação física através de entrevistas com professores da rede estadual, municipal e privadas; Identificar a compreensão dos professores quanto a importância da abordagem da categoria gênero nas aulas de Educação Física. Nesse sentido utilizamos como metodologia entrevistas semi-estruturadas com @s professor@s da rede estadual, municipal e privadas no intuito de identificarmos a compreensão d@s professor@s sobre a temática. Até o momento, percebemos que os professores não têem firmeza quanto as discussões relacionadas as ao gênero na escola e urge a superação nos ambientes educacionais dos préconceitos estabelecidos quanto ao lugar do homem e da mulher na aula de Educação Física, bem como devemos facilitar o acesso d@s alun@s às diversas práticas da cultural corporal, estimulando a criação de estilo pessoal e oferecendo instrumentos para que sejam aptos a aprecia-los criticamente.

Palavras-chave: Gênero, Educação Física.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como proposito analisar a forma como as questões de gênero são trabalhadas na escola, tendo por base as aulas de Educação Física. Serão estudadas as relações corporais que envolvem meninos e meninas em uma aula de turma mista. Assim intentamos investigar qual o papel e a importância do profess@r frente às relações de gênero estabelecidas nas aulas de educação física na escola. Objetivamos Analisar a importância do profess@r de Educação Física frente às relações de gênero estabelecidas no cotidiano escolar e especificamente compreender as relações de gênero que são construídas na Educação Física; Analisar as situações de gênero manifestas nas aulas de educação física através de entrevistas com professores da rede estadual, municipal e privadas; Identificar a compreensão dos

professores quanto a importância da abordagem da categoria gênero nas aulas de Educação Física.

Nesta perspectiva utilizamos entrevistas formais com professores da rede estadual, municipal e privadas. Serão feitas perguntas sobre gênero para saber qual a compreensão sobre o tema abordado na escola e quais as possíveis soluções para se conseguir um bom trabalho pedagógico com meninas e meninos, assim quebrando preconceitos e tabus.

O interesse a respeito do tema surgiu através de um estagio realizado em uma escola estadual que apresentava-se, na ocasião (2010) com condições precárias de de infraestrutura e refletia na qualidade do ensino.

O estagio obrigatório proposto pela grade curricular do curso de educação física ofertado pela Universidade Federal de Goiás, nos possibilitou a tomar novos olhares sobre a docência. No inicio foi proposto uma analise de conjuntura para sabermos as reais condições da escola, incluindo o trabalho do/a professor/a e do ambiente escolar. Nesse sentido, ao observarmos as aulas de Educação Física percebemos um tratamento diferenciado as meninas demonstrando um certo descaso com a prática por parte das mesmas.

O modelo de aula observado nos revelou aquele fortemente relacionado ao modelo tradicional, envolvendo o ensino das modalidades esportivas como: futebol, voleibol, handebol, basquetebol e lançamentos. As meninas alegavam preferir o voleibol, os meninos futebol sempre pedindo a professora para que os deixassem jogar, no que eram prontamente atendidos desde que realizassem parte da aula proposta/planejada o restante da aula compunham-se dos jogos de futebol, e as meninas, nesse momento, eram excluídas do jogo.

A partir desse dado, percebemos que o esporte é a base das aulas de Educação Física, refletindo assim uma concepção cultural e social já estabelecida, fato que nos remete a algumas reflexões que contribuiram para a construção deste artigo. Perguntas como por que as meninas não poderiam também participar do jogo do final de aula? Excluindo as meninas do jogo não seria uma forma também de exclusão social de determinados espaços considerados masculinos? Qual o tratamento dado às meninas nas aulas de educação física não poderiam ser diferentes daqueles observados? Dentre outras que nos instigaram nesse artigo.

REFLETINDO SOBRE GÊNERO

Pesquisar sobre gênero inclui pensar nos processos históricos que fazem parte da formação do homem e da mulher, ou seja, refletir sobre os papeis sociais que foram

determinados socialmente a ambos. É preciso, portanto, compreender o que é gênero, e do que se trata quando nos reportamos a esta característica.

De acordo com Pereira (2005), o avanço tecnológico, a sociedade vem contribuindo para o surgimento de concepções confusas sobre corpo, gênero, sexualidade e reprodução. No inicio se pensava em gênero como diferença sexual, fator biológico, homens possuem pênis e mulheres vagina, apenas uma genitália era capaz de definir um ser, construído socialmente a partir das diferenças de sexos, puramente anatomia e fisiologia.

Nesse caso Pereira (2005, p. 51) ressalta que Gênero e sexo ganham significado no interior de "códigos linguísticos e representações culturais" e podem ser pensados como dispositivos que participam da constituição das identidades do sujeito. Com esse entendimento, "potencializa-se a utilização de gênero na análise da sociedade como um todo, não apenas no que se refere às mulheres, ao parentesco e ao sexo, mas também à dimensão econômica e politica e às vidas de homens tanto quanto das mulheres". Não só a linguagem, mas também como significamos as relações de poder, torna-se relevante nas formulações de gênero (PEREIRA, 2005, p.51).

De acordo com vários autor@s como Strey (2004), Altimann (1998), dentre outros, gênero é uma construção social que vem sendo discutido há muito tempo, e configura-se enquanto categoria, juntamente com outros temas como: raça, idade, classe social, habilidades motoras, entre outras. O conceito de gênero foi criado para opor-se ao determinismo biológico nas relações entre os sexos (masculino e feminino), cujo caráter é social. O gênero como categoria de análise tem ortanto, um papel de codificar os paradigmas do conhecimento tradicional em relação a esta categoria de análise.

Ao nos aprofundarmos um pouco mais sobre a categoria gênero, a percebemos composta de dois sentidos claros: relações nas diferenças entre os sexos, e o masculino sobrepondo-se ao feminino e as relações de poder que envolve ambos os sexos.

Percebemos também que as relações estabelecidas entre o homem e a mulher são construidas socialmente e se manifestam nas aulas de educação física como extensão do meio social. De acordo com Altmann (1998) há vários relatos dessa atitude separatista em outros países ocidentais, como Inglaterra, que teve bases evolutivas diferentes segundo os sexos, cujas funções e objetivos apresentam-se socialmente distintas para homens e mulheres. Na Espanha @s professor@s tentam trabalhar com turmas mistas com o objetivo de alcançarem a conscientização do professorado.

Desse quadro, percebemos, portanto, a preocupação em romper com as aulas separadas de meninos e meninas e introduzir conteúdos que vislumbrem a diversidade nas

aulas de Educação Física, algo que é recente. Por exemplo, em se tratando do futebol, é preciso desenvolver estratégias e sistemas táticos, para que ocorra o desenvolvimento da atividade assim construindo regras para que @s alun@s possam utilizá-las. Para Betti *apud* Junior e Ramos, (2005, P.16) é importante que @ profess@r de Educação Física relembre que na aula "*não se joga contra, se joga com,"* no intuito de trabalhar o coletivo, a interação, entre meninas e meninos, através de jogos mistos.

Às vezes presenciamos atitudes de divisão por sexo na Educação Física, nota-se essa ação quando @s professor@s escolhem trabalhar dividindo a turma, onde masculino não se mistura com o feminino, ou seja, menino só joga com menino, menina só joga com menina, às vezes ainda se houve falar de profissionais do tipo "os meninos são mais fortes e podem machucar as meninas" (fatores biológicos), dessa maneira acaba cometendo equívocos, que talvez possam ser irrecuperáveis, é nesses modos que os docentes encontram dificuldades em ministrar aulas priorizando a diversidade de gênero. Esses atos também são uma forma de compactuar com preconceitos e descriminalização, privando @s alun@s do autoconhecimento e os distanciando de conhecer o outro.

Com base nisso, @s autor@s que possuem experiências nas discussões sobre gênero, "indicam que as formas de comportamentos do outro sexo devem ser experimentadas e adquiridas em clima de reconhecimento recíproco, sem o risco de abalar elementos importantes da própria identidade" (SARAIVA, 1999, p.184).

GÊNERO E EDUCAÇÃO

No século XIX e inicio do XX houve manifestações contra o preconceito e a discriminação das mulheres, um movimento chamado "sufragismo", voltado para a defesa dos direitos femininos, no qual defendiam a postura de que as mulheres poderiam possuir profissão, estudo, emprego, direito de votar, e o poder de decisão. Segundo Louro (1997) Na década de 60, os movimentos feministas ganham ênfase e passam a reivindicar a histografia e a participação das mulheres na história, como também, obras que explicasse a opressão patriarcal.

Ainda, de acordo com Louro (1997) o período de 1960 ficou conhecido como o marco da rebeldia e contestação, e assim despertaram as preocupações politicas, sociais, culturais e econômicas. Nessa perspectiva iniciam as construções teóricas. É importante lembrar que nesta época estavam os piores anos da ditadura militar, haviam repressões, torturas e mortes de militantes, um esvaziamento dos canais políticos, censura nos jornais, mas a igreja se

manteve forte. No caso do movimento feminista não foi diferente: várias organizações estavam ligadas a Igreja ou ao Partido Político.

Sendo assim, é necessário ampliarmos os estudos relacionados ao movimento feminista, pois o mesmo está inserido a lutas sociais, econômicas e politicas e cultural, pois afirma Louro (1997, p. 14) que por diversos momentos da historia

> Ações isoladas ou coletivas, dirigidas contra a opressão das mulheres, podem ser observadas mais recentemente, algumas publicações, filmes, etc. vêm se preocupando em reconhecer essas ações. Contudo quando se pretende referir ao feminismo como um movimento social organizado, esse é usualmente remetido no Ocidente, ao século XIX (LOURO, 1997, p. 14).

Nesse mesmo sentido Meyer (2010, p. 12), relata que

> É claro que a luta pelo direito ao voto agregou muitas outras reivindicações como, por exemplo, o direito à educação, a condições dignas de trabalho, ao exercício da docência e, nesse sentido, deve se ressaltar que a historia, em geral, se refere a um movimento feminista singular, mas que já é possível visualizar, desde ali, uma multiplicidade de vertentes politicas que fazem do feminismo um movimento heterogêneo e plural.(MEYER, 2010, p. 12)

Nesse momento surge a necessidade de tornar a mulher visível, pois sempre foi oculta, pois era sempre relacionada com os afazeres domésticos. Sem dúvidas, há muito tempo as mulheres já vem ocupando outros espaços fora do ambiente doméstico, porém não tinha seu trabalho reconhecido, como o caso das camponesas. Essas mulheres trabalhavam em casa, na produção e na fabricação de alimentos como queijo, polvilho e outros, mas eram consideradas apenas ajudantes dos parceiros/maridos, sem ter salário e méritos reconhecidos.

Porém com o passar do tempo, essas mulheres conseguiram exercer seus direitos tão almejados, trabalham em escritórios, comércios, lojas, hospitais e etc. Além das atividades exercidas pelas mulheres estarem diretamente relacionadas ao trabalho no campo como ajudantes, percebemos algumas atividades ainda controladas pelos homens, ou seja, o trabalho principal, como o cargo de chefia em algumas empresas, ainda são fortemente controlados pelos homens, porém esse dado começa a ser modificado com algumas mulheres ocupando a função de chefia.

GÊNERO, CORPO E EDUCAÇÃO FÍSICA

O conhecimento do corpo, o processo de crescimento, enfim, são adquiridos através de práticas corporais, que ao mesmo tempo, servem como cultivo de bons hábitos, higiene, cuidado com o corpo.

Assim, segundo os PCN's do Ensino Fundamental (BRASIL, 1997, p. 30):

> No que tange à questão do gênero, as aulas mistas de Educação Física podem dar oportunidade para que meninos e meninas convivam, observem-se, descubram-se e possam aprender a ser tolerante, a não discriminar e a compreender as diferenças, de forma a não reproduzir estereotipadamente relações sócias autoritárias.

Na escola, nas aulas de Educação Física, os alunos tem a liberdade de se movimentarem e assim trabalhando sua expressão corporal, conhecendo seu corpo e o corpo do outro na mesma atividade proporcionam a compreensão do respeito ao outro e de valorização das diferenças. Quando esse conhecimento é interrompido @s alun@s perdem o conhecimento universal, privando suas possibilidades de transformação social.

Na escola percebemos que as diferenças de comportamentos entre meninos e meninas aparecem claramente como lugares marcados e se algum deles fugir das regras sociais pode sofrer punições ou castigos. E esse é apenas mais um dos papéis do professor para a manutenção ou desconstrução de comportamentos impostos e sexualmente tipificados.

A Educação Física escolar deve ser transformada, emancipada, codificada, ou se continuar no mesmo ritmo, priorizando o esporte de rendimento, estará desenvolvendo cidadãos soldados, valorizando os melhores e excluindo os menos hábeis e as meninas. **Além** disso, é necessário que @s alun@s entendem e saibam diferenciar o esporte que a mídia produz e o esporte que a educação física trabalha em suas dimensões separadas. A educação física trabalha com a intenção de emancipar o conhecimento, valorizando as experiências individuais e coletivas. O esporte veiculado pela mídia é aquele onde trata se apenas de trabalho, negócios, esquecendo a essência do esporte, transformando mentes sãs em fanáticas, esquecendo o verdadeiro espirito do futebol, por exemplo.

A ascensão do esporte como fenômeno social, tem reforçado ainda mais a separação de gênero em decorrência da forma como são elaborados os torneios e campeonatos, a definição do trato com o conteúdo e com as aulas. Em meados do século XX, antes mesmo da ditadura militar, não era permitida a participação feminina, portadores de deficiência, e dos menos favorecidos economicamente nas aulas de Educação Física como também nas atividades esportivas fora do ambiente educacional, pois tinha um alto custo e somente quem pertencia à classe burguesa poderia participar dessas atividades.

Assim, percebemos que a Educação Física deve promover a interação dos gêneros por meio de atividades lúdicas, como regras, espaços, tempo e habilidades possíveis de definição d@s alun@s com a ajuda d@ profess@r, podendo gerar frutos de um trabalho mais humano com valor significativo na participação de homens e mulheres no lazer e no seguimento do esporte de rendimento, para que não se torne somente um saber privado e esportivizado.

Quando se pensa e propõe a interação de meninos e meninas em aulas de Educação Física juntos, não se trata de desconsiderar as diferenças de ambos, mas sim reconhecê-las. Acreditamos que a Educação Física deve ser livre de preconceitos e discriminação, discutindo a sociabilização infantil e de adolescentes em relação à construção da identidade de gênero, reelaborando conceitos de feminilidade pensados e exigidos pelas próprias meninas, como a busca do corpo perfeito.

GÊNERO E EDUCAÇÃO FÍSICA: CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

Até o momento, após entrevista com duas professoras (ambas de escolas públicas) percebemos que a compreensão de gênero está relacionada a "situação onde envolve meninas e meninos em uma determinada atividade" (Prof. A).

A fala das professoras se distancias da concepção, já que se trata de uma construção social, que é estabelecida por uma cultura, envolvem homens e mulheres, obedecem a certo padrão social, valores acometidos devido a certas necessidades no individual e no coletivo, não deixando de lado o preconceito no que se refere à diferenciação de sexos, onde o homem é mais forte e a mulher frágil, homem racional, mulher emotiva e etc. Porém essa categoria de gênero pretende acabar com a dominação, logo, a submissão das mulheres aos homens, tornando as visíveis na sociedade, embora a mulher já tenha conseguido ocupar um lugar no meio social.

Nesse sentido Louro (1997, p. 17) afirma que:

> Tornar visível aquela que fora ocultada foi o grande objetivo das estudiosas feministas desses primeiros tempos. A segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas tivera como consequência a sua ampla invisibilidade como sujeito – inclusive como sujeito da Ciência.

Com relação ao papel da escola na abordagem da temática revelam que ainda existe escola conservadora que impede que se misturem as turmas, porém nas duas instituições não ocorre essa separação. Ressaltam também que os meninos não entendem os limites das meninas e não conseguem ser menos rudes, e à pedido da própria turma realizam algumas atividades separadas; contudo na maioria das vezes são trabalhadas atividades com ambos com ambos os sexos.

Diante da tal situação, percebemos que há uma exaltação do homem como ser forte, rude e selvagem e as meninas sendo frágeis e delicadas. Exemplos herdados que aprendemos

e compartilhamos com o passar do tempo, portanto uma maneira de manutenção dos valores impostos socialmente quanto as questões de gênero.

A sociedade é composta por diferentes indivíduos, que por sua vez, subdividem em grupos sociais com diferentes características. Sendo assim, a demanda por instituições educacionais são amplas, como escolas particulares, de cunho religioso, mesmo nas públicas a clientela se diferencia de acordo da localização. O que evidencia a diversidade de gênero compostos em um mesmo espaço. A escola é um espaço cultural e pedagógico, que deve ser considerada a infra-estrutura e distribuição de espaço na mesma e outras relações. Neste sentido Louro (1997, p.58) nos diz que:

> A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o "lugar" dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos.

Mesmo que nas falas não fique claramente expressa, percebemos que a escola é do tipo progressista, ao propor aulas de Educação Física na grade curricular e portanto mista. Percebemos também, que as condições de trabalho são precárias refletindo diretamente na prática pedagógica das professoras.

Quanto a ocupação dos espaços, as professoras afirmam que ambos, tanto os meninos quanto as meninas ocupam os espaços destinados as práticas corporais, porém os meninos são mais interessados e dinâmicos. Para Louro (1997, p. 57) a escola foi

> Concebida inicialmente para acolher alguns – mas não todos – ela foi, lentamente, sendo requisitada por aqueles/as aos/às quais havia sido negada. Os novos grupos foram trazendo transformações à instituição. Ela precisou ser diversa: organização, prédios, docentes, regulamentos, avaliações iriam, explícitas ou implicitamente, "garantir" – também produzir – as diferenças entre sujeitos.

No decorrer da entrevista uma das professoras aparenta uma preocupação com o "ser" do homem, em se tratando de um extinto já existente ao próprio homem, quando ela se refere a modificar os sentimentos dos mesmos. É inegável que a escola é um espaço de relações sociais, no qual alunos se interagem com os outros. Afirma ainda, quando indagada sobre a relação dos pais com a temática, que "nunca teve problemas com os pais dos alunos e nunca houve nenhuma reivindicação para que houvesse essa separação de gênero"

Essa afirmação nos mostra que não há preocupação dos pais, em relação ao conteúdo proposto e trabalhado na escola evidenciando um "certo descaso" com relação ao que é proposto na escolarização dos filhos.

Enfim, percebemos através dos depoimentos obtidos, o resgate dos padrões naturalizados no comportamento de meninas e meninos sobre o que devem ou não fazer

durante a aula e consequentemente fora dela evidenciando a manutenção dos tabus adquiridos cultural e socialmente. Professor@s acabam reproduzindo desigualdades sociais há muito tempo.

Para Louro (1997, P.100) esse modelo indica que as professoras

> (...)foram vistas, em diferentes momentos, como solteironas ou "tias", como gentis normalistas, habilidosas alfabetizadoras, modelos de virtude, trabalhadoras da educação; professores homens foram apresentados como bondosos orientadores espirituais ou como severos educadores, sábios mestres, exemplos de cidadãos... Diversos grupos e vozes desenharam esses sujeitos. Do outro lado , eles e elas atacaram, adaptaram ou subverteram esses desenhos. Relações de poder estavam aqui – como em todas as instancias sociais.

Diante do exposto, percebemos que as relações que se estabelecem durante as aulas de Educação Física entre meninos e meninas, quando vivenciam práticas corporais, evidenciam a divisão por sexo estabelecida e cultuada pela sociedade priorizando os domínios do homem sobre a mulher. Indicamos que este modelo deve ser evitado, pois somente trabalhando no coletivo, teremos a chance de construirmos a igualdade entre homens e mulheres desconstruindo/desnaturalizando as construções estabelecidas e prontas socialmente.

REFERÊNCIAS:

ALTMANN, Helena. **Rompendo fronteiras do gênero:** Marias (e) homens na Educação Física. Belo Horizonte - UFMG, 1998.
Encontrado em:
http://dspace.lcc.ufmg.br/dspace/bitstream/1843/FAEC-85ZJEJ/1/1000000292.pdf
Acessado em: 20/10/2010.

JUNIOR, Luiz Gonçalves, **RAMOS,** Glauco Nunes Souto. **A educação física escolar e a questão do gênero no Brasil e em Portugal.** São Carlos - EdUFSCar, 2005.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e Educação: teoria e política. **In:** (Orgs) LOURO, Guacira Lopes, FELIPE, Jane, GOELLNER, Silvana. Corpo, gênero e sexualidade: Um debate contemporâneo na educação. 5.ed – Petrópolis, RJ Vozes, 2010.

PEREIRA, Marta Regina Alves – **Nas malhas da diferença:** nuanças de gênero na educação de crianças. Uberlândia: EDUFU, 2005.

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

SARAIVA, Maria do Carmo. **Co-Educação Física e esportes:** quando a diferença é mito. Ijuí: Editora da Unijuí, 1999.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** SECRETARIA DE EDUCAÇÃO- ENSINO FUNDAMENTAL**:** Educação Física, Brasília: MEC/SEF, 1997.

STREY, Marlene N. CABEDA, Sonia T. Lisboa. PREHN, Denise R. (Orgs) – **Gênero e cultura.** Questões contemporâneas, Porto Alegre, Edipucrs, 2004.

GÊNERO E FUTEBOL: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

BRITO, Leandro Teofilo de[1]

Eixo Temático: Gênero e sexualidade nas práticas corporais esportivas escolares

Resumo: Com o objetivo de compreender as relações de gênero e suas interseções nas aulas de Educação Física, realizou-se uma investigação de cunho etnográfico, relatando a prática do Futebol, em aulas mistas de uma turma do 8º ano de uma escola da rede municipal de Nova Iguaçu-RJ. Dentre os resultados, constatou-se existir um entendimento generificado, por parte dos discentes, da prática do Futebol como pertencente apenas ao universo masculino. Verificou-se que ainda é predominante nas aulas de Educação Fisica um viés sexista, sob a ótica do senso-comum, que relega ao sexo feminino papéis inferiores frente ao masculino. O distanciamento das meninas do esporte e das práticas corporais é um reflexo de toda a carga cultural a que estamos submetidos, onde a construção de identidades masculinas e femininas permeia este contexto.

Palavras-chave: Futebol, Gênero, Educação Física

Abstract: With the objective to understand the relations of gender and its intersections in the lessons of Physical Education, an inquiry of ethnographic matrix with practical of the Soccer in mixing lessons of a group of 8º the year of a school of the municipal net of New Iguaçu was become fulfilled. Amongst the results it was evidenced to exist a gender agreement, on the part of the learning, the practical one of the Soccer as pertaining only to the masculine universe. It was verified that still a sexist bias is predominant in the lessons of Physical Education, under the optics of the sense-common one, that relegates to the feminine sex inferior papers front to the masculine. The distance of the practical girls of the sport and the corporal ones is a consequence of all the cultural load who we are submitted, where the construction of masculine and feminine identities this context.

Introdução

A prática do Futebol nas aulas de Educação Física ainda se encontra permeada de valores discriminatórios quando há participação feminina em questão. Preconceitos sócio-culturais impedem uma participação efetiva das mulheres no mundo do Futebol (BATISTA E DEVIDE, 2009).

A escola, como transmissora e reprodutora de valores tradicionais da sociedade vigente, contribui para a manutenção de certos conservadorismos presentes nas relações

[1] Licenciado em Educação Física pela UFRJ; Professor das redes municipais do RJ e Nova Iguaçu – RJ; Mestrando PPGE - UFRJ.

humanas. A disciplina Educação Física, fazendo parte deste contexto, também afirma estas concepções.

Segundo Abreu (1993):

> Consequentemente, a educação física, sendo parte deste processo educativo [...] pode enfatizar, através dos próprios docentes, atitudes, hábitos e atividades diferentes para cada sexo, impedindo uma manifestação espontânea relacionada com o temperamento e as características próprias desses comportamentos (p. 105).

O entendimento do Futebol como pertencente ao universo masculino está atrelado a características da corporalidade masculina como força, competitividade, agressividade e domínio do espaço. (PEREIRA E DEVIDE, 2008).

Altmann (1998) afirma:

> A associação do esporte à masculinidade varia de acordo com a modalidade esportiva; na escola o Futebol era um esporte considerado masculino e a imagem dos jogadores, independente de serem meninos ou meninas, era associado à masculinidade". (p.21).

Essa apropriação do Futebol como uma atividade estritamente masculina é permeada por valores normativos que as práticas corporais carregam. (PRADO E RIBEIRO, 2010).

Diante destes argumentos, coloca-se o problema central da pesquisa: a aplicação do conteúdo Futebol nas aulas de Educação Física de turmas mistas pode contribuir para uma reflexão sobre padrões e comportamentos generificados entre os alunos?

Propõe-se como objetivo neste trabalho discutir as relações entre meninos e meninas nas aulas de Educação Física, através da prática do Futebol, trazendo como pano de fundo a categoria de análise histórica gênero (SCOTT, 1995).

Justifica-se a presente pesquisa, pois se torna primordial uma reflexão sobre conteúdos generificados nas aulas de Educação Física, como exemplo deste trabalho o Futebol, que afastam as meninas da vivência de certas práticas esportivas tidas como masculinas. De acordo com Devide et. al. (2010):

> Faz-se necessária uma discussão urgente sobre o conceito de gênero e sua aplicação no ensino da EFe e do Desporto, com fins de construir uma Educação Física inclusiva, pois o desconhecimento do conceito de gênero [...] reforça estereótipos construídos pela sociedade e constitui uma hierarquia de gênero nas práticas corporais, com ênfase no masculino. (p.93)

Abordagem Metodológica

A etnografia é um tipo de pesquisa desenvolvida por antropólogos para estudar cultura - práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados, etc. - e sociedade. Em pesquisas na área de Educação, a etnografia se configura de uma maneira distinta da Antropologia, pois

o foco principal está no processo educativo. As pesquisas são então denominadas de "estudos do tipo etnográfico" (ANDRÉ, 2009).

Serão relatadas aulas de Educação Física de uma turma do 8º ano do ensino fundamental, em uma escola da rede municipal de Nova Iguaçu, estado do Rio de Janeiro.

Como instrumento de pesquisa, foi escolhida a observação participante. De acordo com Oliveira (2009):

> Na observação participante, o pesquisador (a) deve interagir com o contexto pesquisado, ou seja, deve estabelecer uma relação direta com grupos ou pessoas, acompanhando-os em situações informais ou formais e interrogando-os sobre os atos e seus significados por meio de um constante diálogo. Essa participação pode ser mais intensa quando o pesquisador (a) é parte integrante do grupo pesquisado, ou seja, quando se identifica com esse grupo pelo cotidiano da vida, das ações e das aspirações. (p.81).

As observações foram registradas em um diário de campo, com alguns registros no decorrer das aulas e outros ao término das mesmas, entre os meses de maio e julho do ano de 2010.

Primeira aula de Futebol

Na primeira aula de Futebol observada, foram apresentados pelo professor dois vídeos[2] sobre a modalidade: um que falava sobre os fundamentos básicos do Futebol e o outro com cenas do jogo Brasil x EUA do Mundial Feminino de 2007. Pereira e Devide (2008) tecem como estratégia de modelação para minimizar a generificação nas aulas de Educação Fisica mostrar fotos e desempenhos de jogadoras de Futebol.

> *Durante[3] o vídeo, um aluno da turma referiu-se às mulheres que jogam Futebol como "mulher-macho" colocando em evidência uma suposta homossexualidade das atletas que praticam o esporte. O professor questionou às meninas da turma sobre o que achavam de mulheres que jogavam Futebol profissionalmente, e uma das alunas respondeu que as achava "corajosas", pois teriam que lidar com o preconceito. constantemente. Uma outra aluna acrescentou que seria difícil as atletas do Futebol conseguirem um "casamento", enfatizando a dificuldade de um homem querer casar com uma jogadora de Futebol...*

[2] Os vídeos apresentandos são da coleção Educação Física de Hudson Ventura - sobre os fundamentos do Futebol - e o jogo Brasil x EUA - semifinal do Mundial Feminino de Futebol de 2007 com vitória da seleção brasileira por 4x0.

[3] Os relatos das observações das aulas serão destacados com recuo de parágrafo e em itálico

Simões et. al. (2004) tecem considerações sobre a visão do senso comum a respeito de mulheres jogadoras de Futebol: "O comportamento das mulheres pode ser fortemente associado ao macho, ao másculo e ao lésbico." (p.65).

Salles et. al. (1996), sobre o Futebol feminino afirmam:

> A ordem social inibe a participação feminina, uma vez que culturalmente ela é considerada frágil e o futebol exige características de virilidade, julgadas não pertencentes ao sexo feminino. [...] fica claro o fato de as mulheres serem rotuladas de "sapatões" ao se envolverem com Futebol: "a menina que pratica, ela vai ser chamada de homossexual [...]". (p.84).

Em relação à opinião da aluna sobre o "casamento", constata-se uma postura de submissão, na qual, em sua idéia, a busca principal da mulher está ainda em casar para obter um certo "status" na sociedade, ou seja, casar é um meio de chegar a uma posição social mais elevada.(BOURDIEU, 2009).

A associação do esporte, principalmente do Futebol, como inerente ao universo masculino foi constatada na aula com a reação dos alunos e alunas a respeito do Futebol feminino. Pereira e Devide (2008) relatam que mesmo as mulheres praticando o Futebol este não deixou de ser um conteúdo generificado.

Prática do Futebol entre meninos e meninas

> *Os jogos de Futebol vivenciados nas aulas eram sempre mistos. Em uma determinada aula, foi proposta pelo professor uma regra à turma em que os gols deveriam ser alternados entre meninos e meninas, ou seja, se um menino fez um gol o outro gol, seja de qual fosse a equipe, deveria ser de uma menina. Após sair o primeiro gol de um menino as próprias meninas da turma verbalizaram que demoraria pra sair o outro gol, pois agora a vez seria delas...*

A atitude de desmerecimento das alunas em relação ao jogo, afirmando que seria difícil sair um gol, já demonstra um sentimento de inferioridade frente aos meninos antes mesmo de vivenciar a situação de aula onde elas passariam a ser as protagonistas fazendo o gol. Daolio (1995) defende que há uma construção cultural do corpo feminino diferente do masculino, fato este que relegou às meninas um status de inferioridade motora em comparação com os meninos, quando realizam atividades que exigem força, velocidade e destreza. Pereira e Devide (2008) reconhecem que a utilização do Futebol, enquanto um conteúdo generificado, pode ser um meio de reflexão sobre as diferenças de gênero,

promovendo assim a tolerância e a aceitação das diferenças individuais, com a finalidade de adotarem-se práticas sociais menos discriminatórias nas aulas.

> *Uma proposta nas aulas práticas de Futebol era de que a arbitragem dos jogos ocorresse sempre pelos alunos (as) das equipes que não estivessem jogando. Em uma das aulas, apenas as meninas foram árbitras e apresentaram muitas dúvidas nas regras do Futebol. Um aluno ao fim desta aula argumentou que a arbitragem feminina só poderia acontecer se o professor já tivesse aplicado uma prova de regras oficiais do Futebol nas mesmas, pois na opinião dele a grande maioria das mulheres não entende de Futebol pelo fato de não assistirem aos jogos. Um outro aluno complementou dizendo que as meninas deveriam assistir mais jogos de Futebol na tv, pois assim teriam a oportunidade de entender mais das regras. Seguindo o que o colega de turma falou, uma das meninas árbitras da aula afirmou que passaria a ver os jogos para que sua performance melhorasse...*

A submissão constatada perante uma imposição masculina faz com que as meninas exerçam um papel de dominadas e os meninos de dominadores. Bourdieu (2009), em relação a esta questão, discorre:

> Também sempre vi na dominação masculina [...] o exemplo por excelência desta submissão paradoxal, resultante daquilo que eu chamo de violência simbólica, violência suave, insensível, invisível as suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou mais precisamente, do desconhecimento [...]. (p.7/8).

Comportamentos, funções e papéis parecem ser pré-determinados para meninos e meninas, e muitas vezes quando se foge destes estereótipos o estranhamento é inevitável. A escola muitas vezes é responsável pela reprodução destas normas de diferenciação entre os gêneros. Toscano (2000) afirma que:

> A necessidade de desmistificar visões equivocadas, que tem como tônica as diferenças entre o homem e a mulher, bem como o caráter natural de algumas delas e o caráter cultural, social, de outras, levam-nos a levantar a discussão sobre o papel da educação formal na reprodução destes preconceitos e nos estereótipos que eles acabam pro cristalizar. (p.20).

Considerações finais

O exemplo do Futebol, apresentado nesta pesquisa, nos faz refletir sobre como papéis e padrões pré-determinados para meninos e meninas estão presentes de forma natural nas aulas de Educação Física. A construção de identidades de gênero se faz presente na prática dos esportes, e o Futebol neste contexto se caracteriza ao firmar estereótipos.

A ideia inicial, transpassada pelo senso comum, de que o Futebol pertence ao universo masculino é verificada de imediato, principalmente quando alunos e alunas ao assistirem o vídeo no relato da primeira aula, tecem comentários preconceituosos sobre as jogadoras. Jogar Futebol na compreensão deles é uma prática designada apenas ao sexo masculino, fato que causa estranhamento quando se rompe com esse modelo. Os conflitos apontados na prática mista do Futebol nas aulas nos mostram que reflexões a respeito da igualdade entre os gêneros fazem-se necessárias. Obstáculos de ordem cultural, pedagógica e até familiar afastam as meninas da prática do Futebol trazendo à tona uma visão cesta do esporte na construção das identidades de gênero pela Educação Física. (FREITAS, 2004).

Estimular as meninas à pratica de atividades corporais num mesmo nível de participação dos meninos torna-se um grande desafio, que deve ser superado através de estratégias que legitimem a presença feminina nas aulas. Paetcher (2009) propõe como principal intervenção para as meninas praticarem esportes o encorajamento do próprio professor de Educação Física. O autor afirma que com esse estimulo muitas delas terão apreço pelo esporte e pelas atividades corporais.

Uma ação docente e institucional que vise a sensibilizar os alunos em relação às distinções de gênero na escola, permitindo uma maior reflexão sobre as diferenças construídas entre meninos e meninas, pode ser um caminho inicial de modificação do quadro.

Referências:

ABREU, N.G. Análise das percepções de docentes e discentes sobre turmas mistas e separadas por sexo nas aulas de Educação Física escolar. In: ROMERO, E. (Org.) **Corpo, mulher e sociedade**. Campinas: Papirus, 1995, p. 157-176.

ALTMANN, H. **Rompendo fronteiras de gênero:** Marias (e) homens na Educação Física. Minas Gerais, 1998. 111 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 1998.

ANDRÉ, M. E. D. A.. **A etnografia da prática escolar**. 16ª ed. Campinas: Papirus, 1995.

BATISTA, R. S. ; DEVIDE, F. P. . Mulheres, futebol e gênero: reflexões sobre a participação feminina numa área de reserva masculina. **Lecturas Educación Física y Deportes**, v. 14, p.

1-1, 2009.

BORDIEU, P.. **A dominação masculina**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

DAOLIO, J.. A construção cultural do corpo feminino ou o risco de transformar meninas em "antas". In: ROMERO, E. (Org.) **Corpo, mulher e sociedade**. Campinas: Papirus, 1995. p. 99-108.

DEVIDE, F. P. et. al. . Exclusão intrassexo em turmas femininas na Educação Física escolar: quando a diferença ultrapassa a questão de gênero. In: KNIJNIK, J. D.;ZUZZI, R. P. (Orgs.). **Meninas e meninos na Educação Física**: Gênero e corporeidade no século XXI. Jundiaí: Editora Fontoura, 2010, p. 87-105

FREITAS, L. L. . Gênero e futebol feminino: preconceitos, mitos e sexismo na prática discursiva de docentes da Educação Física. In: 27ª Reunião Anual da Associação de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2004, Caxambu. **Anais da 27ª ANPED**, 2004.

OLIVEIRA, M. M.. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

PAECHTER, C.. **Meninos e Meninas -** aprendendo sobre masculinidades e feminidades. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PEREIRA, V.C.A.; DEVIDE, F.P.. Futebol como conteúdo generificado: uma possibilidade para rediscutir as relações de gênero. **Lecturas Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, v. 12, p. 1-5, março, 2008.

PRADO, V. M.; RIBEIRO, A. I. M.. Gêneros, sexualidades e Educação Física escolar: um início de Conversa. **Motriz**, Rio Claro, v.16 n.2 p.402-413, abril/junho, 2010

SALLES, J.G.C. et. al.. A Mulher e o Futebol - Significados Históricos. In: VOTRE, S. (Org.). **A Representação Social da Mulher na Educação Física e no Esporte**. Rio de Janeiro: Editora Central da UGF, 1996, p. 79-94.

SIMÕES, A.C. et. al.. Mulher, esporte, sexo e hiprocrisia. In: SIMÕES, A.C.; KINIJNIK, J.D.. (Orgs.). **O mundo psicossocial da mulher no esporte**: comportamento, gênero, desempenho. São Paulo: Aleph, 2004, p. 61-86.

SCOTT, J.. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, julho/dezembro, 1995.

TOSCANO, M.. **Estereótipos sexuais na educação**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

GÊNERO, SEXUALIDADE E PRÁTICAS CORPORAIS EM DEBATE: RELATOS DE EXPERIÊNCIA DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA

SILVA, André Luiz dos S.
Universidade Feevale – UFRGS

VON MÜHLEN, Johanna Coelho
UFRGS

Eixo Temático: Gênero e sexualidade nas práticas corporais e esportivas escolares

Resumo: Este texto pretende relatar à comunidade acadêmica as experiências de uma prática pedagógica realizada com uma determinada turma do curso de formação em Educação Física. Deste modo, esta produção acadêmica aproxima-se dos chamados estudos de caso e utiliza como estratégia de coleta de informações a observação participante. A prática pedagógica em questão trata-se de uma aula de Ballet realizada em uma turma de 10 alunos e 1 aluna do curso de bacharelado em Educação Física. Ao longo da aula foi possível notar inúmeras piadas e risos soltos como forma de atribuir à prática o caráter não sério, assim como uma vontade de inabilidade técnica que limitava a boa execução dos movimentos. Executar os gestos com habilidade poderia tencionar as relações de gênero, assim como colocar a sexualidade dos sujeitos em dúvida. Logo o riso e a imperfeição dos movimentos configuraram como estratégias capazes de permitir a permanência dos alunos naquela aula.

Palavras-chave: Gênero, prática pedagógica, Ballet

Abstract: This paper intends to report to the academic community the experiences of an educational practice conducted with a specific class of the training course in Physical Education. Thus, this academic production is approaching so-called case studies and used as a strategy for collecting information on participant observation. The pedagogical practice in question it is a ballet class held in a class of 10 students and a student of the Bachelor of Physical Education. Throughout the class, it was possible to observe numerous jokes and laughter loose as a way to give the practice a non-serious, as well as a willingness to technical inability which limited the proper execution of movements. Perform the actions with skill could intends gender relations, and to place the subject's sexuality into question. Soon the laughter and imperfection shape as the movement strategies that allow students to stay in that class.

Key words: Gender, teaching practice, Ballet

Este texto pretende relatar à comunidade acadêmica as experiências de uma prática pedagógica realizada com uma determinada turma do curso de formação em Educação Física. Deste modo, esta produção acadêmica aproxima-se dos chamados estudos de caso (MOLINA, 2004) uma vez que centra-se nas especificidades de aula de uma dada turma. Descreve e interpreta o fenômeno ocorrido em uma aula particular, utilizando, para isso a observação participante (NEGRINE, 2004). Adotar esta estratégia de coleta de informações não

significou uma escolha, mas sim, uma condição, uma vez que o autor deste texto é o mesmo sujeito que proponente da prática pedagógica que será relatada.

Os alunos que participaram da aula estavam cursando, em média, o quarto semestre do curso de bacharelado e compunham uma turma de 16 acadêmicos, sendo 5 do sexo feminino, 11 do sexo masculino. Estes alunos cursavam a disciplina "Corporeidade" que estabelece como elementos norteadores, os seguintes objetivos:

> "Discutir, problematizar e sensibilizar para as questões que atravessam o corpo, seus usos e marcas. Localizar o corpo como um constructo histórico e cultural, possibilitando compreender e repensar conceitos e pre-conceitos, atualmente, dados como "naturais"."(SILVA, 2011, s/p.)

Dividida em três módulos a disciplina discute "História do Corpo"; "Gênero e Sexualidade" e "Tópicos especiais", este último tem a participação maior dos alunos que apresentam seus temas de interesse no formato de um ensaio acadêmico. A prática pedagógica que foi observada e que será relatada nesse texto compõe o segundo módulo – "Gênero e Sexualidade.

Nesta parte da disciplina, os alunos devem problematizar e discutir Gênero e Sexualidade a partir dos referenciais teóricos[1] e a mediação desse conteúdo fica a cargo de estratégias pedagógicas como: apresentação e discussão de filmes; vivências práticas, leitura e produção textual.

A organização do conteúdo Gênero e Sexualidade exposta acima compreende, em média, três aulas de aproximadamente três horas. Especificamente, no primeiro semestre de 2011, período em que aconteceu a prática pedagógica que será relatada, foram utilizadas aproximadamente quatro aulas em função das discussões e dúvidas dos alunos. Na primeira aula assistiram ao filme "Minha vida em cor de rosa" seguida da discussão que privilegiou o trinômio "Sexo-Gênero-Sexualidade" (LOURO, 2004).

Ao discutir o conceito de gênero a intenção era ampliar a compreensão afastando os determinismos biológicos impostos pelas terminologias homem ou mulher, passando a analisá-lo como aquilo que se relaciona à construção de feminilidades e masculinidades.

Vale ressaltar que não se pretendeu negar a materialidade do corpo, mas o foco é deslocado do corpo biológico para os processos e relações que possibilitam que a biologia passe a funcionar como causa e explicação de diferenciações e posicionamentos sociais

[1] O eixo teórico da disciplina está na proximidade dos estudos pós-críticos. Sobre Gênero e Sexualidade são privilegiados LOURO, 2004; MEYER, 2004; PSCITELLI; 2004, dentre outros.

(MEYER, 2004). Essa discussão foi baseada em autores/as pós-estruralistas, cuja teorização afasta-se de perspectivas essencialistas[2] e binárias que marcam os locais universais de homem e mulher, entendendo e significando gênero como uma categoria de análise relacional (LOURO, 2000; GOELLNER, 2007; MEYER, 2004).

De posse desses elementos iniciais que regeram a primeira aula, passamos a vivenciar as questões de gênero no âmbito das práticas corporais. Para tanto, foi utilizada a estratégia de aula prática seguida de discussão. Abaixo a descrição detalhada.

Eram 14hs do sábado, horário habitual do início da aula. Encontrei-me com os alunos em sala e previamente havia solicitado que viessem com roupas adequadas para prática. Apesar de ter sido várias vezes questionado sobre que prática iriamos vivenciar, mantive o tom de sigilo com receio que alguns alunos faltassem à aula. Após nos encontrarmos nos dirigimos ao local da aula. Trata-se de uma sala ampla, utilizada para aulas de dança, ginástica, lutas, movimento acrobáticos... A sala possui um amplo espelho que cobre a totalidade de uma parede e possui ainda barras para dança e movimentos de alongamento.

A aula foi pensada pelo professor com o objetivo de proporcionar a vivência de práticas que histórico e culturalmente carregam preconceitos de gênero. No caso, a prática eleita foi uma aula de Ballet que necessitou do auxilio técnico de uma professora de dança, no caso, uma aluna do curso de Educação Física que já havia cursado a disciplina. Em conjunto com a aluna que iria ministrar a aula prática, solicitei que utilizasse bastantes movimentos de salto e rodopios que potencializasse as características de leveza e suavidade, historicamente vinculadas ao universo feminino. Entendemos que as representações de gênero atreladas às práticas esportivas foram histórica e culturalmente construídas como sendo para homens ou para mulheres. Construção esta baseada nas representações consideradas hegemônicas de feminilidades e masculinidades e que, grosso modo, associa determinadas práticas aos homens e outras as mulheres. (DEVIDE, 2005)

No dia em que ocorreu a prática, da turma que contém poucas mulheres (apenas 4 num universo de 16 alunos), apenas uma estava presente. Uma senhora que cursa Letras e que elegeu a disciplina como cadeira livre. Os demais alunos eram homens cuja maioria são colegas de turma e que cursam as disciplinas juntos, desde o primeiro semestre.

No início da aula a aluna que iria ministrar a vivência prática foi apresentada e o professor se colocou junto aos demais, propondo-se fazer toda aula com olhos e ouvidos atentos. A partir das falas, gestos, recusas e tensionamentos surgidos durante a prática, dá-se

[2] Para Silva (2007) entende-se por essencialismo a tendência a caracterizar certos aspectos da vida social como tendo uma essência ou um núcleo (natural ou cultural) fixo, imutável.

início às discussões. Essa aula, nesse formato, acontece desde a segunda edição desta disciplina, em 2009/01, e sempre possibilita densas reflexões.

No semestre em questão, não foi diferente. Todos os alunos iniciaram a aula e já nos movimentos de preparação, como alongamentos e aquecimentos articulares, foi possível ouvir: "Bah, sou muito duro". "Ah, professor, não consigo fazer aquilo alí, não", menções negativas desde o início.

Em meio aos alongamentos, movimentos na barra, pliés[3], port debrás[4], grad jetés[5] e pirouetes[6] foi possível ouvir e ver os alunos reclamarem e rirem ao mesmo tempo. Seus corpos e os movimentos tornaram-se alvo de piadas. Havia uma tensão constante durante a execução dos movimentos. Em muitos casos, o tensionamento cedia na medida em piadas eram feitas, na medida em que a negação era proferida. Os corpos estavam rígidos.

Após os comandos e demonstrações iniciais feitos pela aluna que ministrava os movimentos seu olhar percorria a execução dos demais. A correção dos movimentos era constante e na medida que os alunos recebiam *feed backs* positivos era possível notar expressões de "vergonha" seguidas por piadas dos demais alunos:

"Isso mesmo fulano, tu estás no curso errado!"
"Parabéns cara, tu dá pra um bom bailarino!"

Em um dos momentos mais tensos da aula, foi organizada uma fila na diagonal da sala. Os alunos deveriam executar, de dois em dois, piruetas e grandes saltos. Neste momento, enquanto dois alunos executavam os demais assistiam e ouviam os retornos da professora. Em meio às chacotas, todos eram alvo, até mesmo os professores. Não raras vezes foi possível ouvir: "Bah, professor, tu leva jeito!!!", ou ainda "professor me ensina aí como é que tu fez", seguido por gargalhadas.

Ao término da aula os alunos foram reunidos próximos ao quadro branco e iniciaram-se as discussões.

[3] Movimento especifico do Ballet que consiste em flexões de pernas na posição vertical.
[4] Passagem dos braços de uma posição a outra nos movimentos do Ballet.
[5] Pode ser traduzido como Grandes Saltos
[6] Pode ser traduzido como piruetas.

O Riso e a vontade inabilidade técnica como condições de permanência.

Sem os rigores da sala de aula, os alunos sentaram-se em colchonetes, bancos enquanto outros permaneciam deitados, porém atentos ao que acontecia. Como estratégia para disparar as discussões, utilizou-se alguns questionamentos. Vejamos:

"Turma, porque eu trouxe essa aula de ballet para vocês vivenciarem¿"

Prontamente um aluno respondeu mencionando as relações com as questões de Gênero discutidas na aula anterior, o que nos possibilitou retomar brevemente o que, naquele momento, foi discutido. Questionou-se ainda quais as relações entre a prática do ballet e as questões de Gênero, assim como suas relações com a Sexualidade. Por meio das respostas entendimentos foram gestados, e algumas arestas aparadas.

Feito esses primeiros apontamentos partiu-se para a segunda questão: "Como foi fazer a aula¿".

Unanimamente recebeu-se como resposta que foi tudo bem tranquilo. Sem maiores problemas. Pediu-se, então que relatassem melhor. Como respostas ouviu-se que o problema da aula estava situado na dificuldade dos gestos e dos movimentos.

Cabe ressaltar mais uma vez que a maioria dos alunos eram homens, muitos deles vivenciaram intensamente a instituição esportiva que tem como características a competitividade, agressividade, combatividade, busca da vitória, elementos historicamente associadas à imagem de masculinidade" (RÚBIO; SIMÕES, 1999 apud DEVIDE, 2005, p. 42).

Em meio ao grupo haviam atletas de futebol, ex jogador de basquete, um fisiculturista, dentre outros. O relato dos alunos apontou para uma dificuldade técnica uma vez que seus corpos "endurecidos" e "embrutecidos", impossibilitava movimentos graciosos e leves.

Em um relato bastante significativo, um aluno apontou:

"Bah, professor, foi bem ruim porque a gente não consegue fazer direito. Foi igual quando eu fiz a disciplina de Natação. Eu não conseguia fazer os movimentos direito e ficava angustiado. É uma questão de limitação mesmo!"

A fala desse aluno encerrava os comentários dos demais, como um movimento de síntese. Entretanto, os argumentos da turma podem ser interpretados de outros modos. A

limitação de execução dos movimentos, talvez não fosse imposta pela dificuldade técnica, mas sim pelo atravessamento de gênero em seus corpos.

Em meio a discussão os alunos foram questionados: "Será mesmo que os corpos de vocês não conseguem fazer os movimentos ou, será que os corpos de vocês não poderiam executar com perfeição esses movimentos¿ Em que medida a execução criteriosa, a atenção e a vontade de perfeição técnica poderiam depor contra vocês¿

O receio de se incorporarem a leveza e a graciosidade, mesmo que por um instante levava aos alunos a uma execução mal acabada, a uma vontade de inabilidade técnica. Talvez um dos elementos que nos auxilie pensar são os processos de constituição identitária que segundo Hall estabelecem-se a partir das diferenças. Assim, ser homem significa não ser mulher, ou ainda, ser heterossexual significa não ser homossexual.

Tomaz Tadeu da Silva (2007) argumenta que para a concepção pós-estruturalista, a "diferença no processo de constituição identitária é essencialmente um processo lingüístico e discursivo, ela não pode ser concebida fora dos processos lingüísticos de significação". Ou seja, a diferença não é uma característica natural: ela é discursivamente produzida. Sendo as , elas estão sendo constantemente produzidas e reproduzidas através de relações de poder

O que é "diferente" depende da posição de quem enuncia, de quem afirma. Os valores ou instituições universais são deixados à margem dando lugar a posições de sujeitos, diferentes ou não, de acordo com as relações de poder que guiam sua produção.

Ao afirmar que as identidades e as diferenças são produzidas em meio as relações de poder, quero explicitar que seu processo de significação implica negociação, disputa. As também é o processo de construção das identidades de gênero, elas não são igualmente valorizadas, não se exercitam e nem são vividas da mesma forma, ou seja, não são socialmente equivalentes.

Boaventura Souza Santos (2000), nos fala sobre o processo contemporâneo de construção de identidades:

> Mesmos as identidades aparentemente mais sólidas, como a de mulher, homem (...) escondem negociações de sentido, jogos de polissemia, choques de temporalidades em constante processo de transformação, responsáveis, em ultima instancia, pela sucessão de configurações hermenêuticas que de época para época o corpo e vida a tais identidades. Identidades são, pois, identificações em curso (2000, p. 13)

Assim como a identidade, a diferença é um processo relacional. Ambas só existem numa relação de mútua dependência. As identidades que assumimos ou somos levados a

assumir, inclusive as de gênero, são "resultados de um processo histórico e discursivo de construção da diferença" (SILVA, 2007, p. 101).

Essa visão, por vezes, pode apresentar-se conectada a uma posição de tolerância em relação àqueles e àquelas que vivem uma forma não hegemônica de suas identidades de gênero, desde que se mantenham discretos. No entanto, essa compreensão carrega a pretensão de que é possível isolar os sujeitos sociais, além de demonstrar, sob uma forma condescendente, que aquele ou aquela que "tolera" é, de fato, o sujeito "normal", a referência (LOURO, 2000).

Ou seja, as representações de gênero produzidas tendem a localizar o homem ou a mulher de acordo com determinados padrões de feminilidades e masculinidades construídas historicamente dentro da sociedade. Razão pela qual parece existir um modo de ser "adequado" que deve ser visibilizado e reforçado constantemente enquanto outros são postos de lado.

Deste modo as masculinidades hegemônicas são forjadas na relação com o outro, em um movimento relacional de identidade e diferença. Os outros, os diferentes, no caso dos alunos em aula, são as feminilidades e as masculinidades subalternas. Os outros são justamente os bailarinos e as bailarinas que se apropriam de elementos histórico e culturalmente associados ao universo feminino, prática corporal que coloca em suspeição a sexualidade dos homens que a exercem. Neste sentido a limitação pode ser entendida como um movimento de recusa, de resistência, mais uma vez, uma vontade de inabilidade técnica.

Ao longo das discussões foi possível perceber ainda que o riso foi um dos elementos que permitiu que a aula acontecesse e sobretudo permitiu a permanência desses alunos naquele espaço. Rir de si mesmo e achar graça no outro permitiu retirar um pouco o tensionamento causado pela "circunstancia" que solicitava exposição do corpo em uma prática que historicamente vem sendo vinculada ao universo feminino e a algumas masculinidades não hegemônicas.

Segundo Silva (2005) podemos perceber que o riso torna-se uma estratégia usada para tratar de assuntos polêmicos e, por vezes, proibidos. "Ao lado da ironia, sátira e outros recursos risíveis, o enunciador toca de forma aparentemente despretensiosa em temas delicados, que talvez implicassem a ira, caso fossem abordados com seriedade.(SILVA, 2005, p.15)"

Deste modo, o riso operou naquele momento como um oponente à ordem que solicitava a execução de movimentos graciosos. O riso funcionava como uma forma de resistência dando ares de uma postura não-oficial. Rir da circunstancia, de si mesmo e dos

corpos dos colegas significou conferir um caráter que desqualificava qualquer possibilidade de se levar aquela prática à sério.

Assim sendo, o riso e a vontade de inabilidade técnica foram as estratégias utilizadas por aqueles alunos para tornar suportável os incômodos e as tensões suscitadas ao longo da aula. Permitiu que seus corpos executassem, em determinado grau, movimentos ditos femininos sem terem suas sexualidades postas em suspeição.

Como prática pedagógica, a dança serviu de instrumento para fazer os alunos refletirem acerca das relações de gênero, mas não por meio de textos, conceitos e autores. Serviu como estratégia capaz de fazê-los sentir corporalmente os preconceitos e seus atravessamentos. Cabe ressaltar que mesmo tendo sido avisados em aula anterior sobre os conceitos e os modos como as relações de gênero são construídas histórico e culturalmente, os alunos sentiram o peso das representações e identidades limitando os movimentos de seus corpos.

Referências:

DEVIDE, Fabiano Pries. Gênero e mulheres no esporte: história das mulheres nos jogos olímpicos modernos. Ijuí: Ed, Unijuí, 2005.

GOELLNER, S.V. Feminismos, mulheres e esportes: questões epistemológicas sobre o fazer historiográfico. Revista Movimento/Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Escola de Educação Física. Vol. 13, n. 2; maio/agosto 2007. p. 171-196.

HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade**.**11. ed. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2006.

LOURO, G. L. Um corpo estranho**:** ensaios sobre sexualidade e teoria Queer. 1. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2004.

_____. Por que estudar gênero na era dos cyborgs? In: GALLI, Tânia Mara, FRANCISCO, Deise Juliana (org). Formas de ser e habitar na contemporaneidade. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000

MEYER, D. E. *Teorias e políticas de Gênero: Fragmentos históricos e desafios atuais.* Ver. Brasileira de Enfermagem. Brasília, jan-fev de 2004.

MOLINA, R. M. K. O enfoque teórico metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória. *In* TRIVIÑOS, A. N. S. e MOLINA NETO, V. (ORGs) A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas. 2ª Ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS.

NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. *In* TRIVIÑOS, A. N. S. e MOLINA NETO, V. (ORGs) A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas. 2ª Ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS.

PSCITELLI, A. *Reflexões em torno do Gênero e Feminismo. In:* COSTA, C. de L. & SHMIDT, S. P. (Orgs) *Poéticas e Políticas feministas.* Santa Catarina: Ed. Mulheres. 2004.

SILVA, A. L. S. Plano de Estudo da disciplina Corporeidade. 2011/01.

SILVA. T. T. Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo. – 2ª ed. , 10ª reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Sexualidade E Riso :Uma leitura da crônica de Luís Fernando Veríssimo. In Cadernos de Semiótica Aplicada Vol. 3.n.1, agosto de 2005.

MENINOS VERSUS/E MENINAS: CLASSIFICANDO O BRINCAR

WENETZ, Ileana - EsEF/UFRGS[1].

Eixo Temático: Gênero e sexualidade nas práticas corporais e esportivas escolares

Resumo: Considerando os Estudos de Gênero e os Estudos Culturais, realizei um estudo etnográfico em uma escola pública de Porto Alegre, RS, focalizando crianças de primeira à quarta série do ensino fundamental. Com o objetivo de problematizar as diferentes representações presentes na construção das brincadeiras de grupos, trago nesse artigo, as diferentes formas de crianças classificarem as brincadeiras. Particularmente selecionei crianças que realizavam uma atividade extra-escolar dentro do espaço da mesma. As atividades eram numa escolinha de futebol e num grupo de danças gaúchas. Com isso, a intenção foi mapear e analisar as noções que constituem modos diferenciados de ser menina e de ser menino no espaço escolar. Além da observação participante e entrevistas semi-estruturadas com crianças, foi solicitado que preenchessem uma tabela na qual estavam as brincadeiras que elas e eles mais realizavam. Assim, de maneira geral, meninas e meninos entendem que brincadeiras como danças gaúchas, pega-pega e vôlei são para meninos, e meninas e entendem que as cartas japonesas e bola de gude são mais para meninos. No futebol e no balé, atividades entendidas como tradicionalmente de meninos e de meninas respectivamente, ainda são consideradas desse gênero apesar de ter um número considerável de crianças que entendem que é tanto para menino quanto para menina. Isto permitiu observar uma possível relativização dessas classificações e parece que as crianças que tem maior dificuldade de classificar que brincadeira pertence a um determinado gênero são as que realizaram experiências variadas. Ou seja, se um menino teve a oportunidade de fazer balé, depois dificilmente classificará essa atividade como só de meninas e vice versa. Crianças que tem uma maior variedade de brincadeiras terão maiores dificuldades de classificar de um modo determinado se é só de menino ou só de menina, e a opção para essas crianças será que podem ser "para menino e para menina".

Palavras-chaves: meninos, meninas, classificação, brincadeiras.

Abstract: Considering the Gender Studies and Cultural Studies, I conducted an ethnographic study in a public school in Porto Alegre, RS, focusing on children from first to fourth grade. Aiming to discuss the different representations of the games present on the construction of groups, I bring in this article, the different ways in which children classify their own play. Particularly I selected children who do an extra activity within school. The activities took place in a soccer school and in a Gaucho dance group. Thus, the intention is to map and analyze the concepts, which constitute different ways of being a girl and being a boy in the school facilities. In addition to participant observation and semi-structured interviews with children, it was required that the children to complete a table on which were the games they frequently used to play. Thus, taken as a whole, girls and boys understand that games like gaucho dances, catch-up, and volleyball are for boys and girls, and they understand that the Japanese cards and marbles are more for boys. Soccer and ballet, as traditionally understood to be activities of boys and girls respectively, are still considered of the genre, despite having

[1] Doutoranda de pós-graduação da escola de educação Física. Participante do Grupo de Estudos Socioculturais (GESEF) e do Grupo em Educação e Relações de Gênero (GEERGE) da Faculdade de Educação, ambos da UFRGS. E-mail: ilewenetz@gmail.com

a considerable number of children who understand that they are for both boy and girl. That allows us to observe a possible relativisation of these classifications and it seems that children who find it more difficult to classify which game belongs to a certain genre have carried out various experiments. That is, if a boy had the opportunity to do ballet, afterwards he would find difficult to classify this activity as only for girls and vice versa. Children who participate of a greater variety of games will have more difficulty to classify them, in a certain way, if it's just a boy or a girl game, and the option for these children would be that the game can be "for boys and girls."
Key-word: boys, girls, classifications, plays.

Introdução

Considerando os Estudos Culturais como campo teórico e a etnografia como perspectiva metodológica (observação participante, questionários e entrevistas com crianças), busco observar quais discursos aparecem na comunidade escolar, e de que maneira e com quais efeitos eles atravessam, constituem, modificam, circulam e governam (ou não) os corpos das crianças. Essas configurações são negociadas e ou construídas em diferentes espaços, conformando modos diversos de ser e de conhecer nas crianças, particularmente, nas formas do ser feminino e de ser masculino no cotidiano escolar.

Partindo da compreensão de que as identidades são produzidas através dos sistemas de representações que se vinculam a determinados grupos sociais, se caracterizando de uma maneira e não de outras, promovendo alguns sentidos e não outros, gerando atividades com nuances atreladas a determinados contextos, procuro compreender como essas práticas circulam no universo cultural do grupo pesquisado e com quais efeitos elas estão sendo representadas e estão configurando determinadas formas de ser das crianças em detrimentos de outras.

Procuro mapear e problematizar as diferentes representações presentes na construção das brincadeiras de grupos da primeira à quarta série do ensino fundamental de uma escola pública de Porto Alegre, RS. Nesse contexto, busco nesse artigo[2], trazer alguns aspectos sobre como meninos e meninas classificam as brincadeiras das quais participam. Desse modo, pretendo mapear como o gênero configura ou atravessa a constituição dessas brincadeiras[3].

Entendo gênero como o modo pelo qual ou através do qual as características femininas e masculinas são representadas socialmente. Aqui significa abandonar os essencialismos e os determinismos biológicos. Gênero é entendido como uma construção social que permite a configuração tanto de homens quanto mulheres. Esta configuração é um processo que dura

[2] Este artigo desdobra-se de minha pesquisa de doutorado que esta sendo realizada na Escola de Educação de Física (EsEF) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

[3] Entendo como sinônimos esportes, brincadeiras e atividades lúdicas pois assim era entendido pelas crianças.

toda a vida do sujeito. Meyer (2003, p.16) entende que o gênero envolve "todas as formas de construção social, cultural e lingüística implicadas com os processos que diferenciam homens e mulheres".

Autoras como SCOTT (1995), LOURO (1999), MEYER (2003) e NICHOLSON (2000) problematizam diferentes nuanças e articulações deste conceito, nas quais ou através das quais os argumentos de cunho biológico não justificam algumas valorizações em detrimento de outras e diferenças de cunho socioeconômico podem ser apresentadas como justificativa para as desigualdades de gênero. Mas vejamos o grupo de crianças que foi escolhido.

Do grupo escolhido....

Na escola aconteciam duas atividades extra-escolares que reuniam mais crianças. As ditas atividades aconteciam fora do horário escolar (curricular) mas dentro do espaço da escola. As atividades eram: a escolinha de futebol e as aulas de danças gaúchas[4].

A escolinha de futebol acontecia duas vezes por semana no mesmo horário em que as danças gaúchas mas em diferentes dias. Tinha aproximadamente 27 crianças e cada uma delas pagava o valor de R$ 30,00 por mês. A escolinha era organizada em dois grupos de horários, primeiro os mais novos e na hora seguinte os maiores. Eram sempre de dois a três professores para dar as aulas e utilizavam a quadra esportiva. Nos dias de chuva as atividades aconteciam dentro do pátio coberto ou numa sala de aula. Com o transcorrer do tempo, só realizavam as aulas com os menores e os maiores recuperavam em outro dia. Pelo único motivo que as salas eram muito pequenas e o espaço não era adequando para jogar.

A escolinha organizava campeonatos ou participava deles, levando os alunos para as competições e tinham suas roupas especificas para treino. Materiais eram trazidos pelos professores e guardados em um outro espaço dentro da escola. Familiares esperavam do lado de fora da quadra, e algumas crianças voltavam sozinhas para casa. As aulas se organizavam pelo aquecimento, exercícios específicos da parte técnica e terminavam num jogo de futebol. Ao final, geralmente, os alunos sentavam-se em circulo para conversar sobre os conteúdos, avisos, etc. Muitas vezes eu observava o grupo de lado de dentro da quadra. Quando o interesse foi conversar com os pais, passei a ficar do lado de fora da quadra.

[4] Chamo de aulas de danças gaúchas embora os participantes chamassem de CTG, isto porque não aconteciam atividades como um Centro de Tradições Gauchas e mais como uma atividade de danças.

As danças gaúchas, com participação de uma professora da escola, cumprindo sua carga horária em uma atividade extra-classe, não tinha um valor adicional para os alunos. As aulas eram realizadas duas vezes por semana, depois de uma meia hora do horário de saída das crianças, a aula começava: a professora chegava e buscava o aparelho de som, com o microfone para colocar a música. Algumas vezes tinha que sair no pátio e chamar as crianças para entrarem. Ela trazia uma sacola com umas saias que tinham sido feitas, todas da mesma cor, para ensaiarem. Às vezes, as meninas já entravam na secretaria e pediam a alguém o material e já iam colocando para iniciar a atividade.

A aula acontecia sobre o cenário, assim que sempre tinha um pouco a passagem de pessoas pelo pátio coberto, mas era um horário que a escola, no geral ficava esvaziada pela troca de turno. A professora iniciava colocando uma música e as crianças iam se colocando nas suas posições para dançar conforme a música. A primeira parte da aula era com uma sequência de músicas e a professora marcava, pela voz, os passos ou erros que eram cometidos. Numa segunda parte da aula, trabalhavam-se aspectos de alguma música nova, ora passos ora realização específicos de alguma combinação deles. Para isto a professora trabalhava com grupos mais reduzidos ou solicitava aos alunos mais antigos para demonstrarem alguma parte especifica ou simplesmente marcar o ritmo. No fim da aula, a professora desligava a música e reunia aos alunos mais perto para conversarem e para passar os avisos.

Nessas aulas tinham aproximadamente doze alunos, dos quais eram oito meninas e quatro meninos, muitos deles com no mínimo um ano de participação. As mais antigas, eram duas crianças que tinham começado na primeira série e hoje estavam na terceira e na quinta série, respectivamente. Apenas uma das crianças cursava além da quinta série, parecia ser que a atividade era associada a uma coisa para os pequenos.

Durante uma época do ano, teve superposição dos dias e dos horários dos projetos, assim meninos começaram a optar pelo futebol em vez das danças gaúchas, em consequência as danças gaúchas sofrram um esvaziamento de meninos. Depois de um acordo, dias diferentes foram marcados, assim algum meninos retornaram. Enquanto a aula acontecia, alguns pais esperavam nos bancos do pátio e iam conversando, alguns pais pareciam conhece-se. Mais para o fim do horário, a maioria dos familiares chegavam e esperavam pela finalização da aula.

Depois de quase um ano de observação, o movimento do grupo seguia mais ou menos igual, com poucas apresentações durante o ano. O grupo parecia ter tido um momento de auge com muita participação, em anos anteriores, e era muito destacado nas apresentações

escolares ou desfiles. Tinham inclusive roupas de apresentação que muitas vezes pais iam passando de uma criança para outra para que conseguissem se apresentar. Os motivos dessa contínua inconsistência na participação das crianças vieram em falas das crianças e de alguns dos pais.

Parecia que as crianças tinham se desiludido por diferentes motivos: dançar sempre as mesmas músicas independentemente dos anos de permanência no grupo e uma certa repetição do nível dos passos aprendidos. Além disso, houve a participação em uma competição onde outros grupos maiores e com maiores conhecimentos ganharam deles. Desse modo, permitiu que acontecesse um esvaziamento da atividade no ano seguinte (ou seja, no ano que eu observei). Assim algumas crianças só afirmavam que "ficou chato" ou "cansei" como pode ser observado nas falas abaixo:

> João: Para mim ficou chato porque a gente fazia sempre as mesmas danças e o pé começava a doer daí tinha que tirar a bota.
> Ileana: e para você é chato, por que?
> Lucas: CTG?
> Ileana: sim
> Lucas: para mim o CTG não é chato
> Ileana: O que é o CTG?
> Lucas: CTG pra mim é uma tradição. E continuo fazendo porque eu gosto. Eu gosto de aprender as minhas tradições, assim. Uma coisa automática na verdade.
> João: Tipo as músicas?
> Lucas: Na verdade quando eu entrei eu comecei a achar, ah me convidaram nem sei para que, dai eu comecei a dançar uma vez e comecei a gostar para sempre. E não sei (3/12/2009)[5].

Nesse diálogo podemos problematizar essa ideia do gostar que "é uma coisa automática" embora a criança não consiga explicar o porquê da preferência. Aqui podemos observar que é uma atividade que sistematicamente vem sendo estimulada desde que ele é pequeno. Segundo Louro (2001, p. 61), "gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornam-se partes de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir.

Apesar desses aspectos, muitos pais afirmaram que seus filhos e filhas fizeram amizades no grupo através do tempo e em virtude das contínuas apresentações, eles também começaram a conversar e relacionar-se entre si. Situação, que posteriormente permitia que algumas crianças fossem visitar a um colega em casa, porque os pais se conheciam.

Um aspecto que gostaria de destacar aqui é que vínculos de brincadeiras se davam, pelo gênero e geração, ou seja, grupos de meninos e de meninas brincam com colegas de turma. Além disso, quando tem alguma diferença etária, as crianças são parentes ou tem algum outro vínculo de realizarem outras atividades na escola. Assim, crianças de diferentes

[5] Os nomes das crianças são fictícios.

idades conversavam ou eventualmente realizavam alguma brincadeira a partir do vínculo que foi estabelecido, como por exemplo, nas atividades das danças gaúchas ou do futebol.

Além destas conversas, foi aplicada uma ficha na qual eles deviam preencher diferentes informações. Na segunda parte da folha[6], tinha uma tabela contendo diferentes atividades que observei e que foram citadas pelas crianças como aquelas que mais realizavam, por exemplo, futebol, vôlei, pega-pega, cartas WO-GI-HO, danças gaúchas, balé, bolita. Para essas atividades eles poderiam escolher e classificar se era de "menino", de "menina", ou de "menino e menina". Foram contabilizados a classificação das meninas e a classificação dos meninos. Assim, oito meninas classificaram o balé como de meninas. Sete meninas classificaram a bolita como de meninos e um como de meninas e meninos. 8 meninas acharam o CTG para meninos e meninas e também oito delas acharam as cartas para meninos. O pega-pega e o vôlei foram classificados, pelas oito, como de menino e de menina. Entretanto, o futebol foi classificado por duas meninas como de meninas e por seis meninas para meninas e meninos (figura 1).

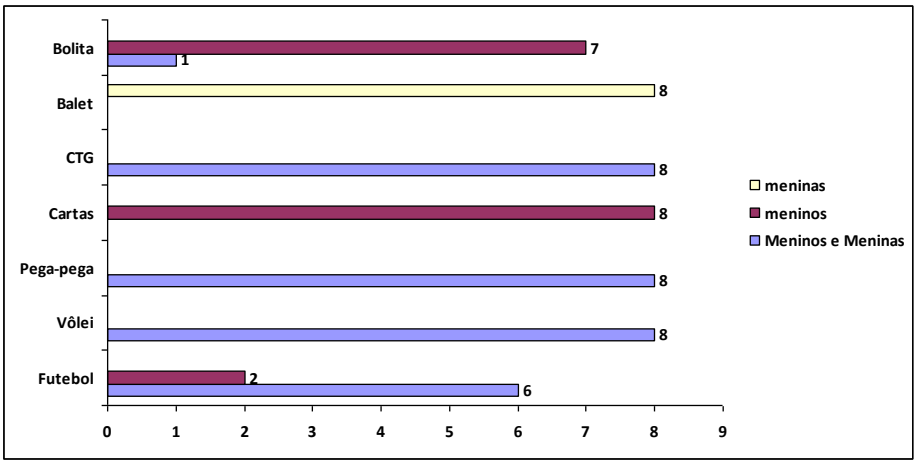


Figura 1: Respostas das meninas do CTG, classificando as brincadeiras de acordo com o gênero.

Por outro lado, um menino entendeu que balé era atividade de meninas e dois meninos entenderam que eram de menino e de menina. Em relação a bolita, duas crianças responderam que é de meninos e um menino respondeu que é de menino e de menina. Depois, atividades como as cartas, o CTG, pega-pega, vôlei e futebol três meninos responderam, que era de meninos e três meninos responderam que eram de meninos e meninas para cada atividade. A seguir o gráfico (figura 2):

[6] Os dados correspondentes à primeira parte do instrumento não serão analisados neste artigo.

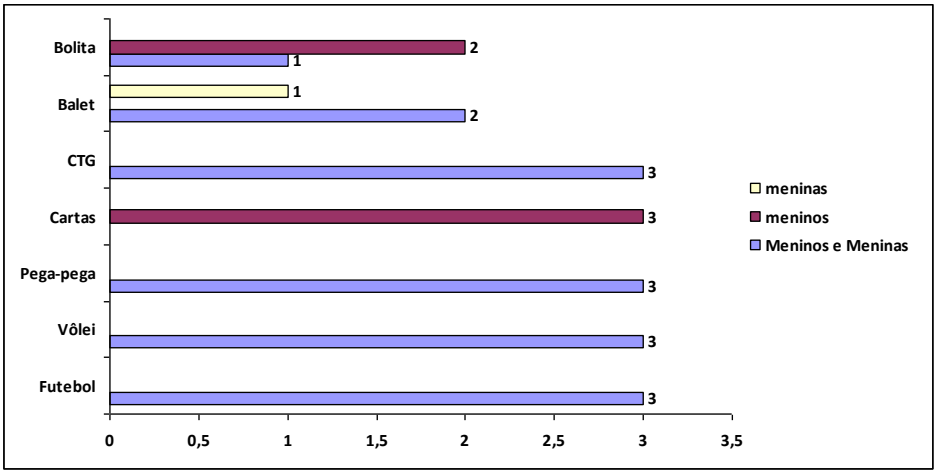


Figura 2: Respostas dos meninos do CTG, classificando as brincadeiras de acordo com o gênero.

Como foi colocado, as crianças do CTG concordam que o pega-pega, as danças gauchas e o vôlei são brincadeiras tanto para meninos quanto para meninas. As meninas acham que o balé é predominantemente para elas, mas dois meninos acham que também é para eles, isto em relação a próprias experiências ou por ter amigos que fizeram. Ainda, meninas acham que o futebol é só para meninos, sendo que duas meninas pensam que o futebol é também para elas. As cartas e a bolita (bola de gude) são, na sua maioria entendidos como de meninos.

No grupo de futebol, que no momento, só meninos participavam do grupo. Dos vinte e quatro meninos que realizaram a mesma classificação, eles entenderam que: no futebol, treze meninos entenderam que é para menino, dez que era para menino e menina e só um menino que era para menina. No vôlei, treze classificaram como só de meninas e onze como de meninos e de meninas (ninguém classificou só como de meninos. O pega-pega teve vinte e um meninos que entenderam que eram para meninos e meninos, e três que falaram que era só para meninas mas ninguém classificou como só de menino. Ainda em relação às cartas 16 entenderam que era só para menino, dois para menina e quatro meninos pensam que eram para menino e menina (aqui uma criança não respondeu). Nas danças gaúchas (CTG), vinte e dois meninos entenderam que era para meninos e meninas e dois que era para meninas, ninguém considerou que fosse só para menino. No balé, quatorze crianças acharam que era uma atividade para meninos mas dez entenderam que era para meninos e meninas, isto pode-ser interessante pois a balé e tradicionalmente entendido como atividade só de meninas. E, para finalizar, doze crianças entenderam que a bolita era atividade só de menino, dez de menino e menina e dois meninos que era só de meninas.

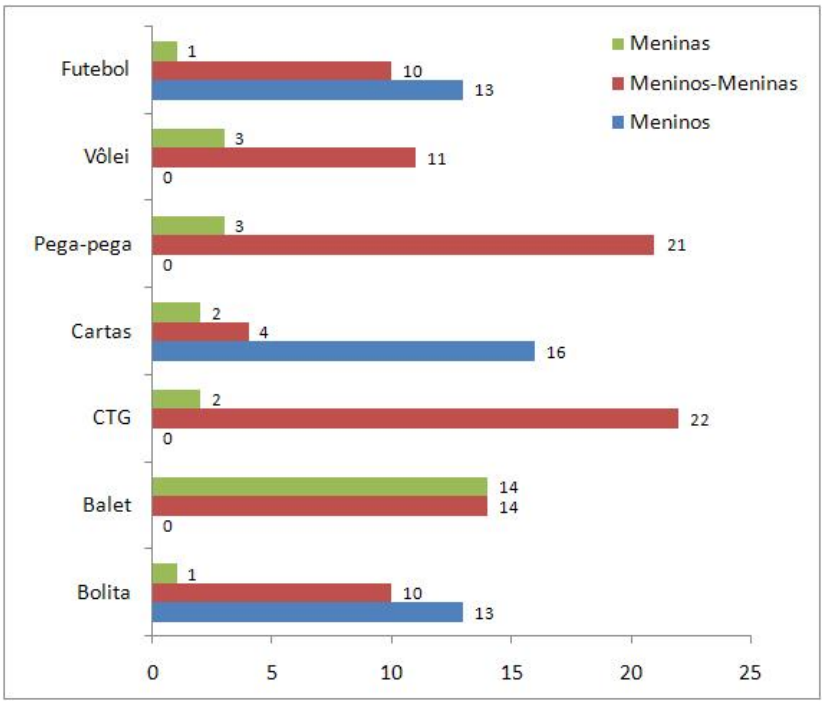


Figura 3: Classificação dos meninos no futebol.

Nessas classificações realizadas pelos meninos podemos observar que o pega-pega, as danças gaúchas (CTG) e o vôlei são consideradas atividades tanto para meninas quanto para meninos. Apesar de que, a atividade danças gaúchas seja entendida como para os dois, temos que destacar que existe uma reprodução de como menina e menino devem ser, ou seja, não existe uma tensão na dança pois eles estão fazendo aquilo que "é esperado pelo homem /mulher de fazer", em consequência se um menino dançar, continua sendo uma dança entendida como masculina e vice versa. Depois temos o caso de que as cartas e as bolitas são consideradas na sua maioria como de meninos. As atividades que mostraram uma aparente relativização, foram aquelas que tradicionalmente são entendidas como de meninos e de meninas, ou seja, futebol e balé, respectivamente. Em ambas práticas as crianças apontaram que o balé era mais para meninas e o futebol mas para meninos mas teve um número considerável de crianças que apontaram que também era realizado por meninos e meninos. Isto, me leva a pensar que a própria experiência de outra prática considerada de outro gênero, conhecer ou ver que os outros (seja aqui meninos ou meninas) realizando uma atividade considerada do outro gênero, permite a eles uma dificuldade de especificar se é só para meninos ou só para meninas mas que é tanto para meninas quanto para meninos.

Em relação à classificação de brincadeiras que as crianças realizam Schelia Cardozzo (2003) pesquisou entre crianças dos seis aos dez anos de idade de uma escola privada de Florianópolis, os diferentes tipos de brincadeiras utilizadas por crianças e as diferenças de

gênero existentes. A autora realizou uma classificação das brincadeiras, mais especificamente as brincadeiras que as crianças falam e não aquelas que exatamente elas brincam, embora Schelia tenha observado algumas dessas brincadeiras no recreio da escola.

Assim, as crianças falavam dentro da turma e em um segundo momento foi aplicado um questionário onde as crianças pintavam com rosa ou azul as brincadeiras conforme achassem. Aqui gostaria de ressaltar que não concordei com a forma de classificação da autora, permitir que as crianças pintassem com as cores que tradicionalmente são referenciados ao gênero, permite a re-produção dessas bipolaridades homem-mulher, cores azul-rosa. Ainda, outro aspecto a ser considerado é que a autora operou com a ideia de estereotipo[7].

Feitas essas considerações, Schelia destaca as meninas classificaram as brincadeiras de futebol, bola de gude, carrinho, futebol de botão, pião, homem aranha ou exército como de meninos como masculinas e amarelinha, bambolê, maquiagem, boneca e cabeleireiro como de meninas. Ao contrario, nos meninos classificaram de maneira estereotipada um maior número de brincadeiras. Assim, eles consideraram como masculinas o basquete, bola de gude, bonecos de guerra, boxe, caçador, capoeira, carrinho, exército, futebol, futebol de botão, guitarra, homem aranha, polícia e ladrão, skate e surfe. E como femininas o bambolê, boneca, casinha e maquiagem. Também foi observado que "que os meninos menores têm uma tendência maior a estereotipar as brincadeiras consideradas exclusivas de meninos" (CARDOZZO, 2003, p. 51), e, isto acontece mais marcadamente nos meninos da primeira série e que depois com vai decaindo na medida em que aumentaram a idade. Entretanto, as brincadeiras consideradas de meninas, mantiveram um índice baixo. Ainda, isto acorre na classificação dos meninos e não das meninas.

Em relação aos meus dados, a atividade do balé é tradicionalmente entendida como só para meninas e as bolitas como só para os meninos. Nessa direção, o fato de algumas crianças classificarem diferente, chamou muito a minha atenção. No momento de finalização eu ia perguntando às crianças o que eles achavam na classificação das brincadeiras e ia escrevendo no quadro[8]. E ia perguntando minhas dúvidas sobre essa classificação, como pode ser observado no diálogo a seguir:

> Ileana: Fala Matias tu fez balé?
> Matias: Eu já fiz balé três meses da minha vida.

[7] O estereotipo seria um modo de conhecimento e no processo no qual buscamos conhecer o outro mas ao fazê-lo reduzimos a complexidade "a um conjunto mínimo de signos: apenas o mínimo necessário para lidar com as nuances, as sutilezas" (...). Ainda, nesse mesmo processo o outro "como objeto de conhecimento, é fixado, congelado, imobilizado" (TADEU DA SILVA, 1999, p.55).

[8] A atividade foi realizada no dia 17 de Novembro de 2009.

Ileana: Balé clássico?
Matias: balé normal.
Ileana: e que tu fazia?
Matias: a gente aprendia uma dança especial e tinha coreografias diferentes para menino e para menina....
Melisa: Matias tu sabe o que é Plié?
Matias: o que?
Melisa: Plié?
Matias: Não.
****
Ileana: [...] agora eu quero ver os diferentes, quem colocou que balé dá para os dois? O Matias e João, o Matias já disse o porque, né, João porque balé também é de menino?
João: Porque um amigo meu já fez balé.
****
Ileana: [...] bolita quem colocou que bolita é dos dois? Gabriel e Henri.
João: Bom porque as gurias na creche jogavam bolita, então eu acho que é dos dois.
Augusto: porque minhas primas jogam.

Nessas falas podemos observar que uma experiência própria ou de um amigo ou familiar na atividade, dificulta a posterior classificação, como na fala dos três meninos que nos explicaram aqui. As vivências que as crianças tiveram não precisam ser muito técnicas, como podemos ver no primeiro diálogo quando eu perguntei mais detalhes a Matias dizendo se foi balé clássico o que ele faz ele responde: "balé normal", e que continua nessa direção com intervenção de Melisa ao perguntar "se ele sabia o que era plié". Apesar das negativas dele às nossas solicitações técnicas (mas que mais tarde eu confirmaria que foram aulas de balé clássico) ou do João são suficientes para "incluir" a atividades em coisas que são "de menino e de menina". A mesma situação se repete na fala do Augusto em relação a que sua prima brinca com/de bolinhas, então seria tanto de menino quanto de menina.

Referencias

CARDOZZO, Duarte. S.T. *Caracterização de Brincadeiras em crianças em idade escolar*. Mestrado (dissertação). Programa de pós-graduação em psicologia. Centro de filosofia e ciências humanas da Universidade Federal de Santa Catarina, 2003.

LOURO, Guacira Louro. *Gênero, Sexualidade e Educação: Uma Perspectiva Pós-Estruturalista*. 4ª edição. Petrópolis. Vozes. 1999.

____. *Gênero, Sexualidade e Educação: Uma Perspectiva Pós-Estruturalista.* 4ª edição. Petrópolis. Vozes. 2001.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e Educação: teoria e política. In: Louro, Guacira; Neckel, Jane F; Goellner, Silvana Vilodre (Orgs). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na Educação*. Petrópolis: Vozes, 2003

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. *Estudos Feministas*, v. 8, n. 2, 2000, p. 9-42.

SILVA, Tomas Tadeu da. *O currículo como fetiche* – a política e a poética do texto curricular. Belo Horizonte. Autêntica, 1999.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de Análise Histórica. *Educação & Realidade*. 20 (2). Porto Alegre, Jul./dez. 1995. p.71-79.

OS MENINOS E AS MENINAS NOS GRUPOS DE DANÇA ESCOLARES: UM ESTUDO SOBRE GÊNERO NOS ANOS INICIAIS

SILVA, Jéssica Martins da[1]
QUADRADO, Raquel Pereira[2]

Eixo Temático: Gênero e sexualidade nas práticas corporais e esportivas escolares

Resumo: O presente artigo apresenta os movimentos iniciais da pesquisa que venho desenvolvendo para um curso de especialização, tal pesquisa tem como objetivo investigar como se dá a participação de meninos e meninas nos grupos de danças escolares, bem como, que posições eles/as ocupam no interior desses grupos. Esse artigo apresenta uma breve contextualização da pesquisa, logo após, traz alguns conceitos e referenciais nos quais viemos nos debruçando, dialogando com autores/as dos campos dos estudos dos corpos e dos gêneros, na perspectiva dos Estudos Culturais nas suas vertentes pós-estruturalistas. A seguir, apresentamos os primeiros movimentos da pesquisa, trazendo algumas análises acerca de alguns discursos que vêm sendo produzidos por professores/as nas instituições escolares. E, por fim, evidenciamos algumas considerações.

Palavras-chave: Gêneros. Dança. Anos Iniciais.

Abstract: This paper presents the initial steps of the search for a specialization course, being developed by me. This research aims to investigate what happens as the participation of boys and girls in the groups of school dances, and which the position occupied by boys and girls within the school dance groups. This article shows a brief background of the research, and then, it presents some concepts and references that were used, referencing authors who examine the bodies and the genres, and these authors are basead on cultural studies in its post-structuralist. Following are the first steps of the research presenting some analysis about some statements that have been produced by teachers in schools. Finally, are presented some considerations.

Keywords: Genres. Dance. Early Years.

CONTEXTUALIZANDO O ESTUDO

Este artigo constitui-se como parte inicial da pesquisa que está sendo desenvolvida no curso de especialização em Educação Física Escolar na Universidade Federal do Rio Grande. Tal pesquisa tem o objetivo de investigar como se dá a participação de meninos e meninas nos grupos de danças escolares, bem como, que posições eles/as ocupam no interior desses grupos. O interesse por esse estudo surgiu das observações feitas ao longo dos estágios na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, durante o curso de Pedagogia, nos quais foi observada, nas escolas, a participação diferenciada dos meninos e das meninas, tanto nas aulas de Educação Física, quanto nas demais atividades corporais oferecidas.

O presente artigo apresenta os primeiros movimentos acerca da pesquisa, trazendo o campo teórico por onde estamos transitando e algumas análises e discussões que fizemos

[1] Pós-graduanda do curso de Especialização em Educação Física Escolar da Universidade Federal do Rio Grande - jessicamartinssilva@yahoo.com.br
[2] Professora do Instituto de Educação da FURG – raquelquadrado@yahoo.com.br

acerca das primeiras informações obtidas. Para tanto, o estudo está organizado em três tópicos, sendo que no primeiro apresentamos o campo teórico a partir do qual estamos desenvolvendo a pesquisa, sendo assim, explicito nosso entendimento acerca dos Estudos Culturais, nas suas vertentes pós-estruturalistas, bem como nosso entendimento acerca do conceito de gênero. No segundo tópico, apresentamos os movimentos iniciais da pesquisa, e algumas análises preliminares do que temos encontrado. E, por fim, trazemos algumas considerações.

GÊNERO E OS ESTUDOS CULTURAIS: DELIMITANDO O CAMPO TEÓRICO

As vivências da pesquisa no Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola nos possibilitaram o encontro com os estudos acerca das temáticas de corpos, gêneros e sexualidades, a partir dos campos teóricos dos Estudos Culturais, pelo viés de suas vertentes pós-estruturalistas. Dessa maneira, compreendemos os Estudos Culturais como um campo de teorização e investigação de caráter interdisciplinar, analisando a dimensão cultural existente nas práticas sociais. Segundo Silva *apud* Quadrado "[...] os Estudos Culturais estão preocupados com questões que se situam na conexão entre cultura, significação, identidade e poder" (2006, p.22). Sendo assim, esse campo de estudos entende as práticas sociais como práticas de significação, através das quais as diferentes culturas vão estabelecendo seus modos de vida a partir dos significados que atribuem às coisas e do sentido que dão as suas ações (id.).

Tais práticas são atravessadas por relações de poder que, nesse contexto, é entendido numa perspectiva foucaultiana, ou seja, como ações sobre ações – algo que se exerce, que se efetua e funciona em rede. Nessa rede, os indivíduos não só circulam, mas estão em posição de exercer o poder e sofrer sua ação e, consequentemente, de resistir a ele (FOUCAULT *apud* SILVA e MAGALHÃES, 2008).

A partir dos diálogos estabelecidos com autores vinculados ao campo dos Estudos Culturais e às perspectivas pós-estruturalistas – LOURO, 2007; RIBEIRO, 2002; SILVA, 2004, entre outros – outros significados foram sendo produzidos. Dessa maneira, estamos compreendendo gênero como uma construção sócio-histórica das distinções baseadas no sexo (LOURO, 2007). Assim, entendemos que as feminilidades e as masculinidades não são construídas pelas características biológicas, o que não significa uma negação à biologia, mas uma ênfase à construção de caráter social e histórico (id.).

Estamos compreendendo que os sujeitos são constituídos por múltiplas identidades – de gênero, sexual, profissional, geracional, étnico-racial, entre outras – e que estas são produzidas constantemente nos diversos contextos socioculturais. Segundo Souza, "ao nascermos somos imers@s em sistemas de significação, discursivos ou não, produzidos por determinadas práticas sociais – família, mídia, escola, religião, etc. –, que constroem e constituem os sentidos que aprendemos a atribuir ao mundo" (2008, p. 55). Logo, compreendemos que as identidades de gênero também estão em constante constituição, a partir das interações com o meio e com os sujeitos, bem como, através das (re)significações das vivências.

Os marcadores de gênero são visibilizados nos corpos que, nesse estudo, são entendidos como híbridos, ou seja, produzidos na interação entre o biológico e o cultural (QUADRADO, 2008). Dessa maneira, os corpos são produções socioculturais que se modificam a cada instante, nas relações que estabelecem nos diversos contextos culturais em que estão inseridos. Nesse sentido, os corpos dos meninos e meninas que participam dos grupos de dança escolares vêm sendo produzidos a partir de inúmeras instâncias sociais, entre elas, a escola, ostentando alguns marcadores considerados na nossa sociedade como "típicos" de cada gênero.

Mapear o campo teórico pelo qual temos transitado torna-se importante, visto que, ao longo da pesquisa iremos dialogar com autores/as visando embasar nossas análises, promovendo discussões e buscando respostas para algumas de nossas inquietações. A seguir, iremos compartilhar como percebemos o movimento inicial de nossa pesquisa, apontando alguns caminhos já trilhados e algumas reflexões.

PRIMEIROS MOVIMENTOS DA PESQUISA: ALGUMAS ANÁLISES

Ao iniciarmos a pesquisa sobre a participação de meninos e meninas nos grupos de danças escolares, listamos as escolas municipais da cidade do Rio Grande, para que assim, pudéssemos obter um levantamento sobre quais instituições formam grupos de dança, para que após, fossem selecionados para análise o grupo de dança com a maior participação de meninos e outro, com a menor participação. Para tanto, foi feita uma conversa inicial com as escolas da rede municipal de ensino da cidade do Rio Grande. Nesse primeiro contato, os/as professores/as com as quais conversamos foram questionados/as acerca da existência ou possibilidade de existir um grupo de dança na escola, e caso existisse, perguntávamos qual o número de participantes do gênero feminino e masculino inscrito. As informações obtidas em

meio às conversas estão sendo registradas em um diário de campo, o qual servirá como suporte para as nossas análises.

Com esse movimento inicial, ainda não conseguimos selecionar as escolas que serão o foco de estudo da pesquisa, porque o ano letivo teve início recentemente, por isso, a maioria das instituições que visitamos ainda não organizou o quadro de atividades que serão desenvolvidas. Dessa maneira, não puderam nos informar se terão grupos de dança e o número de estudantes inscritos, entretanto, em meio às primeiras investigações, tivemos indícios de alguns discursos[3] produzidos pelas instituições, que neste momento constituem-se como materiais para análise.

Em meio a conversas com os/as professores/as de algumas escolas que atendem somente o público dos Anos Inicias, ouvi de alguns/mas desses/as profissionais que a instituição, por trabalhar somente com esse nível de ensino, não possui grupos de dança. Esse discurso produz a ideia de que as crianças pequenas não dançam, o que vai de encontro a nossa perspectiva, visto que, entendemos que desde a mais tenra idade as crianças transitam em diversas instâncias sociais, atribuindo significado as suas experiências. Dessa maneira, estamos compreendendo que a dança faz parte de algumas dessas instâncias – como religião, família, mídia, etc – e, portanto, faz parte das vivências das crianças, constituindo-se assim, como um fator contribuinte para a constituição de suas identidades.

Entendemos que algumas escolas ainda desconsideram as experiências e os conhecimentos que os/as educandos/as constroem fora da instituição e do ensino formal. Como afirma Souza, "vale lembrar que um grande contingente de escolas públicas ainda centra os processos de ensino e aprendizagem nas pedagogias tradicionais, limitando o conhecimento escolar aos 'conteúdos' e aos procedimentos apresentados pelos livros didáticos" (2008, p. 62). Dessa maneira, tais escolas não ampliam suas pedagogias, se utilizando daquilo que faz parte do cotidiano dos/as estudantes. Entendemos que os artefatos culturais[4], por exemplo, as músicas e a dança, apresentam-se como instrumentos contribuintes para instigar discussões acerca de inúmeros aspectos, inclusive sobre questões como

[3] Os discursos não são um conjunto de elementos significantes (signos) que remeteriam a conteúdos (coisas fenômenos etc.) que estariam no mundo, exteriores aos próprios discursos. Ao contrário, "os discursos formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que eles fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala" (VEIGA-NETO; 2003, p.112).

[4] Estamos entendendo os artefatos culturais como várias produções – peças publicitárias, músicas, comunidades da internet, videoclipes, charges, revistas, jornais, programas televisivos e radiofônicos, entre outras – que são resultados de processos de construção cultural, e, que também têm uma pedagogia, também ensinam conhecimentos, valores e habilidades (SILVA, 2004).

representações de gênero, visto que, as produções não são neutras, são imbricadas por discursos, que por sua vez produzem efeito nas identidades dos sujeitos.

Acreditamos que os espaços fora das instituições de ensino formal também educam e produzem ensinamentos que são compreendidos pelas crianças, que dessa maneira, constroem conhecimentos. Esses ensinamentos que ocorrem em outras instâncias, fora da escola, estamos compreendendo como pedagogias culturais. Segundo Ribeiro *apud* Magalhães, as pedagogias culturais que ensinam tipos de pensamentos e de ações em relação a si, as/aos outras/os e ao mundo estendem-se a diferentes práticas que, ao produzirem e compartilharem determinados significados, ensinam, configurando tipos particulares de identidades e subjetividades (2008, p. 144). Sendo assim, compreendemos que embora a dança não esteja presente nesta escola, ela faz parte do cotidiano das crianças, ensinando significados sobre o mundo e contexto social.

Em contraponto ao que encontramos na primeira escola, uma professora de outra instituição de ensino fez um relato que nos trouxe indícios de um outro discurso. Segundo a professora, a escola já teve diversos grupos de dança, mas neste ano desistiram desta atividade e procuraram outra, devido ao baixo nível de interesse e participação dos/as estudantes. Segundo a professora, *"as crianças não querem mais participar de atividades extra sala de aula, elas não se inscrevem em nada, não querem dança, teatro, vôlei, até para o futebol o público está menor"*[5]. Compreendemos que as atividades extra-classe desenvolvidas pelas escolas constituem-se como espaços educativos, nos quais para se trabalhar em grupo necessita-se de regras, de ordem, de disciplina e para alguns/mas isso se constitui como algo desagradável, ruim e cansativo, o que pode ser um dos fatores contribuintes para o afastamento das crianças em determinadas atividades.

Outras escolas relataram que estão formando grupos de dança, mas que estão com integrantes apenas do gênero feminino, pois não tiveram o interesse dos meninos, mas uma professora de uma dessas instituições, afirmou que não instigou os meninos a participar, pois suas experiências anteriores não foram tão boas. Em relação a suas experiências com grupos de dança com integrantes do gênero feminino e masculino ela afirmou que: *"os meninos se inscrevem e depois não continuam, eles não gostam de seguir as coreografias, querem apenas dançar hip-hop, mas de um jeito solto, desenvolvendo movimentos bruscos, sem ensaio, como saltos mortais. Danças de par, como dança de salão, eles não participam... então acabava que as meninas tomavam conta da coreografia e os meninos apareciam*

[5] Os trechos que estão grifados em itálico foram retirados do diário de campo.

fazendo alguns movimentos, por isso, esse ano tenho somente meninas e vou pensar se vou insistir para os meninos participar!"

O discurso dessa professora reforça o que é dito hegemonicamente acerca das masculinidades e feminilidades, pois, nessa perspectiva, para os homens são atribuídos os gestos e a fala forte, a maior aptidão física e não serem tímidos, afetuosos, delicados, etc. E, para as mulheres cabem os gestos delicados, a forma de sentar, a graça, a vaidade, o trato com as crianças e a afetividade, a timidez, etc. Nesse sentido, a dança frente aos discursos hegemônicos é considerada uma atividade feminina, visto que, muitas danças valorizam os movimentos corporais leves, sensuais e charmosos, já para os meninos são "permitidas" as danças que valorizam os movimentos mais bruscos, reforçando a representação de que o homem tem que ser forte. Desse modo, o Hip-hop é permitido aos meninos, visto que, é uma dança de rua, que hegemonicamente está relacionada à "malandragem" e a movimentos utilizados em lutas, e, por isso, culturalmente, é permitido aos meninos.

Ainda nos remetendo a fala da professora, essa relatou que preferia trabalhar no grupo de dança apenas com as meninas e iria pensar se iria insistir para os meninos participarem. Com relação a esse discurso, refletimos acerca das práticas exercidas nas escolas, pois, entendemos que os discursos e ações não são neutros, portanto as práticas docentes produzem significados que vão constituindo sujeitos generificados e inscrevendo marcas em seus corpos. Os sujeitos vão se constituindo na medida em que são interpelados pelos discursos produzidos pela sociedade, e, dessa maneira, vão constituindo suas identidades. Conforme Louro, "[...] a escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o 'lugar' dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas" (2007, p. 58) [grifo da autora]. Dessa forma, a escola também produz verdades que vão constituindo os sujeitos lá inseridos.

Durante a nossa conversa, a professora também relatou que: *"Rola muito preconceito por parte dos meninos e também por parte dos pais, os meninos não querem participar dos grupos de dança porque os outros meninos dizem que é coisa de menina ou de 'bichinha'. No ano passado, eu incentivava os meninos a dançar, e uma menina me disse: sabe profª. a minha mãe disse que não vai deixar meu irmão participar, porque a senhora está tentando 'emboiolar' o mano com essa dança. É difícil de lidar com o preconceito, isso é muito forte aqui na escola, e ficou pior, pois tínhamos poucos meninos e teve um que era dos anos iniciais e depois passou para os anos finais, ele já parecia meio 'afeminado' e ele era da dança, e depois de um tempo ele decidiu se assumir, e passou a se vestir e usar acessórios*

femininos e isso serviu para agravar o preconceito contra a dança para meninos aqui na escola, tanto pelos pais, quanto pelos próprios meninos."

Esse discurso nos traz indícios de que ainda há, hegemonicamente, imbricações das identidades sexuais e de gênero, dessa maneira, ostentar um marcador que foi instituído ao gênero oposto, posiciona o sujeito em um lugar marcado, ou seja, o lugar da homossexualidade. Louro (2007) nos diz que a separação de meninos e meninas é muitas vezes, estimulada pelas atividades escolares, que dividem grupos de estudo ou que propõem competições. Ela afirma que:

> essa separação também é provocada, por exemplo, nas brincadeiras que ridicularizam um garoto, chamando-o de "menininha", ou nas perseguições de bandos de meninas por bandos de garotos. Por outro lado, também se constrói na escola uma série de situações que representariam um "cruzamento de fronteiras", ou seja, situações em que as fronteiras ou os limites entre os gêneros são atravessados. [grifos da autora] (2007, p. 79)

Nessa perspectiva, é provável que os meninos e meninas que gostem, identifiquem-se e queiram participar de uma atividade que é culturalmente definida como do outro gênero, tenham dificuldade. Britzman *apud* Louro (2007) discute as estreitas imbricações entre gênero e sexualidade e as conseqüências dessa inseparabilidade. Além disso, de acordo com Weeks *apud* Louro:

> usualmente confundimos ou vinculamos gênero ('a condição social pela qual somos identificados como homem ou mulher') e sexualidade ('a forma cultural pela qual vivemos nossos desejos e prazeres corporais'). Assim, diz Weeks, que 'o ato de cruzar a fronteira do comportamento masculino ou feminino apropriado (isto é, aquilo que é culturalmente definido como apropriado) parece, algumas vezes, a suprema transgressão. Como já observamos, a vigilância e a censura da sexualidade orientam-se, fundamentalmente, pelo alcance da 'normalidade' (normalidade essa representada pelo par heterossexual, no qual a identidade masculina e a identidade feminina se ajustam às representações hegemônicas de cada gênero). [grifos da autora] (2007, p. 80)

Nesse sentido, culturalmente foram criados inúmeras posições de sujeito que se pode, ou não, ocupar, pois, os lugares e as posições que assumimos ou nos quais transitamos vão constituindo nossas identidades, inclusive a identidade sexual. Dessa maneira, acreditamos que as escolas precisam discutir com os/as estudantes os atributos, espaços, lugares, etc., que hegemonicamente são instituídos aos gêneros feminino e masculino, buscando não reforçar discursos que instituem a diferença como desigualdade. Conforme Louro (2007) "é indispensável que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria produz" (p. 80). Acreditamos que além de promover discussões, é preciso que as instituições escolares

percebam suas práticas, compreendendo que as ações e os discursos não são neutros e que produzem significados que interpelam os sujeitos.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DA PESQUISA

Esse movimento inicial da pesquisa ainda não nos trouxe os grupos de dança com os quais iremos desenvolver o estudo, entretanto, tivemos indícios de alguns discursos que estão permeando práticas escolares, os quais nos possibilitaram algumas reflexões. Em meio às primeiras conversas com os/as profissionais das instituições, nos deparamos com um discurso de que a dança não faz parte dos Anos Iniciais, remetendo a ideia de que as crianças não dançam. Entendemos que as crianças desde a mais tenra idade já estão imersas em práticas de significação, estando inseridas em diversas instâncias sociais, e a dança está presente em algumas dessas instâncias. Sendo assim, compreendemos que a dança pode ser desenvolvida na escola, visto que além de ser algo prazeroso, possibilita discussões acerca de conteúdos que estão para além daqueles estipulados pelo currículo, como as questões acerca das representações de gênero.

Outros discursos com o quais nos encontramos, trouxeram indícios das representações de masculinidade e feminilidade hegemônicas, estipulando o que é permitido aos homens e o que é permitido às mulheres. Entendemos que a escola também produz ensinamentos acerca dos gêneros, na medida em que separa, classifica e institui os lugares dos meninos e das meninas, (re)produzindo a representação hegemônica, e esses ensinamentos vão interpelando os sujeitos inseridos na instituição e vão sendo significados, produzindo efeitos na constituição das identidades.

Compreendemos que as instituições de ensino precisam incorporar nas suas atividades e nos seus currículos outros conteúdos que geralmente não são vistos como escolares, como por exemplo, as representações de identidades de gêneros e sexuais. Para tanto, as pedagogias culturais, por serem produções que estão permeadas por ensinamentos e discursos hegemônicos, apresentam-se como ferramentas que podem vir a desencadear discussões que venham a problematizar o que está culturalmente estipulado como verdade.

Os primeiros movimentos da pesquisa nos trouxeram alguns indícios do que vem sendo produzido pela escola, bem como, alguns discursos acerca do que vem sendo pensado sobre os gêneros e sobre a dança. Entretanto, devido ao recente início do ano letivo, ainda não conseguimos selecionar os dois grupos de dança que serão o foco da nossa pesquisa. Sendo assim, nosso próximo passo será retomar o contato com as escolas que nos disseram ter a

possibilidade de montar um grupo de dança, visando descobrir o número de participantes do gênero feminino e masculino, buscando detectar o que tiver o maior número de meninos e o que tiver o menor número de meninos. Deste modo, daremos continuidade a nossa pesquisa, nos inserindo nesses dois grupos, participando dos ensaios, conversando com os/as integrantes, visando investigar como se dá a participação de meninos e meninas nos grupos de danças escolares, bem como, que posições eles/as ocupam no interior desses grupos.

Referências:

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2007.

MAGALHÃES, Joanalira Corpes. **Discutindo pedagogias culturais e representações de gênero.** In: RIBEIRO, Paula Regina e QUADRADO, Raquel Pereira (Org.) **Corpos, gêneros e sexualidades:** questões possíveis para o currículo escolar. Caderno Pedagógico. Anos Finais. 2ª Edição revisada e ampliada. Rio Grande: FURG, 2008. p.135-142

QUADRADO, Raquel Pereira. **Adolescentes**: corpos inscritos pelo gênero e pela cultura de consumo. Rio Grande, 2006. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Universidade Federal do Rio Grande, 2006.

_____. Corpos híbridos: problematizando as representações de corpos no currículo escolar. In: RIBEIRO, Paula Regina (Org.) **Corpos, gêneros e sexualidades:** questões possíveis para o currículo escolar. Caderno Pedagógico. Anos Inicias. 2ª Edição revisada e ampliada. Rio Grande: FURG, 2008. p.32-38

RIBEIRO, Paula Regina Costa. **Inscrevendo a sexualidade:** discursos e práticas de professoras das séries iniciais do ensino fundamental. 2002. 125f. Dissertação (Doutorado em Ciências Biológicas: Bioquímica) - Instituto de Ciências básicas da saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre

SILVA, Fabiane Ferreira da; MAGALHÃES, Joanalira Corpes. **Descolad@s, divertid@s, atrevid@s e diferentes: discutindo representações de gênero.** In: RIBEIRO, Paula Regina e QUADRADO, Raquel Pereira (Org.) **Corpos, gêneros e sexualidades:** questões possíveis para o currículo escolar. Caderno Pedagógico. Anos finais. 2ª Edição revisada e ampliada. Rio Grande: FURG, 2008. p.135-142

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOUZA, Nádia G. Silveira. O corpo como uma construção biossocial: implicações no ensino de ciências. In: RIBEIRO, Paula Regina (Org.). **Educação e Sexualidade**: identidades, família, diversidade sexual, prazeres, desejos, preconceitos, homofobia... 2 ed. Rio Grande: FURG, 2008. p.54-63

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

8.2 POSTER

A PRODUÇÃO DE CORPOS FEMININOS E MASCULINOS NO ESPAÇO DA ESCOLA E DA EDUCAÇÃO FÍSICA

GAUTÉRIO, Carla Rosane Mattos[1]

Eixo Temático: Gênero e sexualidade nas práticas corporais e esportivas escolares

Palavras-chave: Escola, Educação Física, Produção de Gênero

Esse trabalho busca promover uma reflexão sobre a maneira pela qual o gênero está sendo produzido no espaço escolar, observando o papel da escola e da Educação Física nesse processo, através da análise de artigos sobre gênero nas revistas Pensar a Prática, de 1998 a 2011, e da Movimento–UFRGS, de 1994 a 2011.

As relações de gênero, talvez, sejam a forma mais evidente da colocação e da distribuição dos indivíduos "em seus devidos lugares", através de normas sociais que ditam o que é "ser homem e ser mulher", dentro dos padrões considerados "normais", produzindo, assim, uma educação que é desenvolvida e repassada de geração para geração. Dessa maneira, é possível perceber que historicamente aos homens coube a ocupação do espaço público, enquanto que para as mulheres, principalmente, o espaço privado, e foi assim que os papéis masculinos e femininos foram sendo criados pela sociedade. Acerca disso, é afirmado que:

> o modelo, assim construído, sempre impôs uma delimitação ao caminho a ser percorrido pela mulher [...]. Para os homens, porém, foram fortemente oferecidas as oportunidades para desenvolver seu potencial [...], abrindo-lhes expectativas de domínio e poder. (SOARES, 2008, p.82).

Com isso, aos meninos são consentidas atividades mais audaciosas, livres, autônomas e agressivas. Eles escalam muros, brincam de lutas, jogam "taco" e bola no meio da rua, ou seja, realizam atividades mais desafiadoras e arriscadas, que "estimulam" a liderança. Por outro lado, as meninas, desde cedo, ganham uma boneca e panelinhas para que brinquem de casinha; não é permitido a elas saírem do limite do pátio de casa e nem brincar com os meninos, pois,

[1] Acadêmica do 4° semestre do curso de Educação Física Licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

geralmente, são consideradas "frágeis". Isso fica evidente quando se fala que:

> existe um investimento continuado e geralmente muito sutil, quase invisível nesse processo de "fabricação" de meninos e meninas. Apreender a ser homem e ser mulher são construções que se dão desde o nascimento [...] (SILVA e MAGALHÃES, 2008, p.32)

Esse investimento sutil, geralmente, manifesta-se nas aulas de Educação Física, nas quais, comumente, é separada por gênero, reforçando a idéia de que há atividades somente de meninos e outras unicamente de meninas.

Isso, geralmente é justificado através do discurso sobre habilidades motoras, o qual considera os meninos mais habilidosos do que as meninas, apresentando maior desenvoltura no desenvolvimento de atividades físicas, porém "sabe-se que tais diferenças provem de um maior repertório motor dos meninos, em conseqüência do maior número de vivencias realizadas por eles." (Cruz e Palmeira, p. 2, 2009). Vivência essas, já colocadas nesse trabalho, que possibilita um maior repertório de atividades, fora da escola, aos meninos que compreendem maior descobertas sobre os movimentos corporais.

A escola, nesse contexto, pode ser considerada como uma das instituições sociais implicadas na produção de corpos e identidades, participando da formação de seus educand@s de uma maneira marcante, mostrando aos mesmos os seus espaços na sociedade.

Referências:

ALTMANN, Helena. Currículo, Gênero e Esportes. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa: SILVA, Méri Rosane Santos e GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). **Corpos, Gêneros e Sexualidades**: composições e desafios para a formação docente. Rio Grande: Furg, 2009, p. 57-65.

RODRIGUES, Young Guimarães, SOUZA, Valéria de, RUSSONI, Milena de Oliveira, SILVA, Fátima Gomes, NASCIMENTO, Valéria. **Educação Física Escolar:** aula mista ou separada por sexo? Arquivo do Fazendo Gênero 7, on-line. Florianópolis, 2006. Disponível em < www.fazendogenero7.ufsc.br/artigos/N/Nascimento-Pereira-Rodrigues-Souza-Russoni-Silva_21.pdf>. Acesso em 18 Ago. 2010

SILVA, Fabiane Ferreira da. A Produção de Corpos Generificados no Contexto Escolar. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa (org.). **Corpos, gêneros e sexualidades:** questões possíveis para o currículo escolar. Rio Grande: Furg, 2008, p. 43-46.

SILVA, Fabiane Ferreira da, MAGALHÃES, Joanalira Corpes. Descolad@s, Divertid@s, Atrevid@s e Diferentes: discutindo representações de gênero. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa, QUADRADO, Raquel Pereira (Org.). **Corpos, gêneros e sexualidades:** questões possíveis para

o currículo escolar. Rio Grande: Furg, 2008, p. 30-34.
SOARES, Guiomar Freitas. Mulher e Espaço Escolar: uma discussão sobre as identidades de gênero. In: SILVA, Fabiane Ferreira da, MAGALHÃES, Joanalira Corpes, RIBEIRO, Paula Regina Costa, QUADRADO, Raquel Pereira (Org). **Sexualidade e Escola:** compartilhando saberes e experiências. Rio Grande: Furg, 2008, p. 81-87.

CRUZ, Marlon Messias Santana, PALMEIRA, Fernanda Caroline Cerqueira. **Construção de identidade de gênero na Educação Física Escolar.** Motriz, Rio Claro, v.15 n.1 p.116-131, jan./mar. 2009.

DANÇA PARA AS MENINAS E FUTEBOL PARA OS MENINOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

SIMÕES, Fernanda Lopes
Estudante do curso de Ed. Física da UFRRJ

NASCIMENTO, Valéria
Docente do curso de Ed. Física da UFRRJ
Pesquisadora do Laboratório de Estudos do Corpo e Movimento –LECOM/GPEFEG

Eixo Temático: Gênero e sexualidade nas práticas corporais e esportivas escolares
Palavras-chave: Dança, Futebol, Gênero

O estudo tem como objetivo investigar o grau de satisfação das meninas ao praticarem a dança e os meninos o futebol, como atividades físicas propostas pela escola.

Este se justifica pela necessidade de compreender melhor as questões que podem interferir na prática da dança e do futebol para meninas e meninos, oferecidas pela escola podendo atender as expectativas dos mesmos com relação à satisfação e o prazer com as atividades referidas e contribuir com os profissionais de Educação Física que desenvolvem programas de atividades físicas no âmbito escolar.

Nesse sentido, acredita-se que identificar o nível de satisfação e prazer somado aos motivos que levam crianças e jovens a praticarem uma atividade física ou um determinado esporte/desporto, torna-se fator fundamental para o desenvolvimento individual de forma plena e constitui importante instrumento para os professores de Educação Física no processo ensino aprendizagem. Importa elaborar e planejar estratégias de aulas em favor da prática esportiva numa perspectiva educacional e social, procurando atender as expectativas dos alunos, respeitando os reais motivos que os levaram a referida prática e as questões de gênero relacionadas mais especificamente se tratando das turmas divididas por sexo.

A dança foi à primeira manifestação de comunicação do homem, ela está presente em todo processo de civilização, onde o homem pode se expressar e posteriormente desenvolver vários ritmos, a pesquisa realizada pode verificar que a dança está presente ajudando o homem a melhor se expressar. Sendo o futebol considerado um dos esportes mais antigos do mundo, antes dele ser regulamentado em 1863, descobriram várias formas de jogos com bolas e culturas diferentes

e das identidades. Furlani desconstrói discursos binários e usa a metáfora do monstro para ilustrar e perceber como as bases argumentativas de um saber podem dificultar a compreensão e o respeito à multiplicidade sexual e de gênero.

Rogério Junqueira (2009) ao referir-se à escola diz ser este um espaço transmissor e construtor de conhecimento, mostrando-se também "*reprodutora de padrões sociais capazes de perpetuar concepções, valores, clivagens sociais (...)",* sendo assim capaz de constituir identidades e que por meio de um "*conjunto de valores, normas e crenças* é *responsável por reduzir a figura do "outro"".* Outro este que se diferencia do modelo "ideal" traçado como o "*adulto masculino, branco, heterossexual, burguês, física e mentalmente normal".*

Deste modo, enquanto o amor permitido e ensinado for aquele que se enquadra a heteronormatividade, os homossexuais continuaram sendo desprezados e ridicularizados, submetidos a piadas, brincadeiras, insultos e insinuações que vêm acompanhadas de risos que muitas vezes partem tanto dos/as estudantes quanto dos/as educadores/as.

Muitos amores: algumas problematizações...

Tendo em vista a escola como espaço possibilitador da construção de identidades, apresentamos agora o relato motivador desta escrita que partiu de uma análise documental que teve como subsídios materiais e relatos disponibilizados no site e no jornal do projeto "Tecendo Gênero e Diversidade Sexual nos Currículos da Educação Infantil"[1]. No ano de 2010 durante o desenvolvimento do referido projeto, uma das cursistas envolvidas, *objetivando lidar com as emoções no contato com o outro e tentando, assim, discutir as manifestações de agressividade"* (Teares, 2010), desenvolveu na escola de Educação Infantil em que atua um trabalho intitulado: *"Sentimentos e Sensações"*, e propôs que os meninos e as meninas de sua turma do 2° período descrevessem as formas de amor conhecidas por eles/as. Surgiram então várias respostas, dentre elas a fala de um menino que disse existir o *"Amor de Boiola"* e partir disto, segundo a cursista e professora da turma, surgiram também muitos risos e conversinhas que foram posteriormente problematizados por ela levando-os/as a refletir sobre a necessidade de se respeitar as diferenças.

Ao analisarmos a fala desta criança, e a reação das demais crianças, percebemos o que por elas já foi internalizado. A forma pela qual ele se refere ao amor existente entre dois homens ou duas mulheres parece-nos carregada de preconceito e discriminação, levando-nos a perceber a necessidade de se problematizar sobre como este amor foi ensinado a ele, e se foi

[1] Projeto aprovado nas instâncias do MEC/Secad que teve por finalidade qualificar 500 professoras/es atuantes na Educação Infantil. Este trabalho foi realizado por cinco universidades: UFLA, UFJF, Unicamp, USP e UFMS.

ensinado como forma de amor aceitável e possível. Os discursos normatizantes que sugerem como aceitável o amor apenas entre homens e mulheres são apresentados a todo o momento principalmente na infância, na educação dos pequenos corpos. É comum encontrar nos filmes infantis discursos performativos[2], que agem no sentido de impor a heterossexualidade como a sexualidade "normal", mostrando o macho e a fêmea, o menino e a menina como únicas possibilidades de partes amadas e amantes. Desta forma, por meio da inserção destes artefatos culturais de acordo com Felipe e Bello (2009) espera-se que, o menino tenha como objeto de desejo a menina, sendo que quanto mais cedo este desejo for manifestado, melhor será – maior será também a garantia de que este menino seguirá a norma heterossexual.

Situações como a vivenciada pela referida cursista não são raras em nosso cotidiano, fazendo-se necessária a imediata problematização em relação aos discursos (em todas as suas formas) voltados principalmente às crianças, para quem sabe, promover a desconstrução do que desde cedo a sociedade vem construindo para elas e nelas; uma identidade heteronormativa, fixa e inflexível repleta de deboches e preconceitos relacionados as diferentes formas de amor e de amar.

Referências:

BUTLER, Judith. *Bodies that matter*: on the discursive limits of "sex". New York: Routledge, 1993.

FELIPE, Jane; BELLO, Alexandre. Construção de comportamentos homofóbicos no cotidiano da Educação Infantil. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Diversidade sexual e educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: MEC; Unesco, 2009.

FURLANI, Jimena. Sexos, sexualidades e gêneros: monstruosidades no currículo da Educação Sexual. Educ. rev., Belo Horizonte, n. 46, Dec. 2007.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: Diversidade sexual e educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação; Unesco, 2009.

MENEZES, M. C. O Mito do Amor Romântico. Fragmentos de Cultura, Vol. 17, N° 3 (2007).

PLATÃO. *O banquete* (ou do amor). 8. ed. Rio de Janeiro: BDC, 1997.
Jornal Teares: http://www.ded.ufla.br/generoesexualidade-ei/imagens/jornal_2.pdf

[2] Performatividade "prática reiterativa e citacional pela qual o discurso produz os efeitos que ele nomeia" (Butler, 1993).

EDUCAÇÃO FÍSICA E AS RELAÇÕES DE GÊNERO NO ENSINO FUNDAMENTAL

SANTIAGO, Mariani Guedes[1]
JAEGER, Angelita Alice[2]

Eixo Temático: Gênero e sexualidade nas práticas corporais e esportivas escolares.
Palavras-chave: Educação física escolar, docentes, relações de gênero.

As relações de gênero e a separação por sexo nas aulas de educação física escolar marcam a história desse campo de intervenção. Hoje, vemos que em alguns contextos escolares essa divisão ainda persiste, seja por iniciativa d@s[3] professor@s, pela preferência d@s estudantes e/ou pela falta de espaço adequado ao trabalho com grandes grupos. As vivências com a educação física, obtidas no decorrer da vida escolar e da formação profissional na área, mobilizaram a construção das seguintes questões de pesquisa: Qual o pensamento d@s docentes do ensino fundamental acerca da separação por sexo nas aulas de educação física? Como são trabalhadas as relações de gênero nessas aulas? A pesquisa foi realizada em uma escola estadual, localizada em um bairro do município de Santa Maria-RS, contando com a colaboração de sete docentes, sendo cinco professoras unidocentes que trabalham com os anos iniciais do ensino fundamental, uma professora e um professor de educação física que atuam nos anos finais do ensino fundamental. Nesta pesquisa qualitativa, utilizamos um questionário com base em Dornelles (2007) para coletar os dados, composto por 15 questões abertas que inquiriam sobre a formação d@s docentes e as formas como realizam as aulas de educação física na escola. Os resultados preliminares indicam que a maioria d@s professor@s trabalham apenas na escola pesquisada, graduados em instituição pública e apenas uma professora não possui ensino superior, tendo o magistério como formação. A aula de educação física é trabalhada de forma mista pela maioria d@s professor@s que atuam nos anos iniciais, já as separações por sexo ocorrem no trabalho de professor@s junto aos anos finais do ensino fundamental, @s quais justificam essa divisão apontando para o fato de que a aula fica mais fácil de ser realizada e as atividades propostas tem maior aproveitamento em turmas específicas de meninos e meninas. Para aquel@s

[1] Autora, Universidade Federal de Santa Maria, marianisantiago@hotmail.com
[2] Orientadora, Universidade Federal de Santa Maria, angelufsm@yahoo.com.br
[3] Neste trabalho o símbolo @ está sendo utilizado para representar além do masculino e do feminino, uma forma de dar visibilidade a mulher, pois, a linguagem no masculino é uma forma hegemônica utilizada onde a mulher não tem representação. Ver FURLANI, J. Educação Sexual: Possibilidades didáticas. IN: Louro, G.; Neckel, J.; Goellner, S. Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, Vozes, 2010.

professor@s que trabalham com turmas mistas as relações de gênero construídas nas aulas de educação física podem desenvolver uma melhor na convivência em entre @s alun@s durante as atividades, e no desenvolvimento social d@s sujeitos que estão sendo formados nesta escola. Porém, apenas o trabalho com turmas mistas não é suficiente se as atividades forem trabalhadas a partir de um modelo masculino, onde os meninos servem como referência para as meninas, sendo necessário assim, pensar as atividades de modo que as características masculinas e femininas sejam valorizadas de forma justa, proporcionando as mesmas oportunidades para tod@s. Para finalizar, os resultados parciais apontam que ainda é preciso problematizar as relações de gênero no contexto escolar e, sobretudo, sensibilizar @s docentes para uma educação voltada à diversidade, discutindo não apenas o porquê separar ou juntar @s alun@s durante as aulas, mas colocando em questão as diferenças apresentadas por cada um, de forma que o sexo biológico não seja determinante para distinguir as atividades como masculinas e/ou femininas. A partir dessas reflexões @s professr@s devem buscar uma base teórica objetivando aprimorar sua formação.

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E GÊNERO: NOTAS SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS FRAGMENTADAS

Juliana Cotting Teixeira
Universidade Federal do Rio Grande

Giovana Valente Nunes Furtado
Universidade Federal do Rio Grande

Cintia Ramos Nicoes
Universidade Federal do Rio Grande

Thais Mortola Dias
Universidade Federal do Rio Grande

Luana de Freitas Nunes
Universidade Federal do Rio Grande

Eixo Temático: Gênero e sexualidade nas práticas corporais e esportivas escolares
Palavras-chave: Prática pedagógica, Educação Física, Relações de gênero na escola

Esta comunicação é produto da aglutinação de pesquisas qualitativas, propostas durante as disciplinas de Pré-estágio I e II no ano de 2010, do curso de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande. Os objetivos de tal proposta curricular são a investigação e análise-reflexiva sobre práticas pedagógicas em Educação Física instituídas em espaços escolares. Com a concretização dessas propostas e as complexidades reflexivas que suscitaram, identificamos uma significativa concomitância entre análises e considerações feitas na perspectiva de gênero. Sobre esse escopo o presente trabalho foi produzido, objetivando elucidar nossas trajetórias investigativas e diálogos teóricos estabelecidos através de uma discussão delimitada às relações de gênero presentes nas aulas de Educação Física das escolas pesquisadas. O *corpus* dessa análise constituiu duas instituições escolares públicas da cidade de Rio Grande/RS, uma delas de ensino médio e outra de ensino fundamental. As ferramentas metodológicas utilizadas à coleta dos dados foram o diário de campo e entrevistas abertas, as quais nos possibilitaram ampliar nossos olhares sobre as Escolas e seus arranjos institucionais. Com o agrupamento de nossas escritas identificamos: a fragmentação dos gêneros feminino e masculino em atividades específicas nas aulas, meninas realizando práticas mais lúdicas e inconstantes como jogar vôlei em círculo no pátio da Escola ou caminhar na volta da quadra e os meninos tiveram acesso legítimo e exclusivo ao uso da quadra poliesportiva, sendo o futebol a prática hegemonicamente exercida; o

"desinvestimento pedagógico" (MACHADO et al., 2010) dos professores de Educação Física em problematizar ou empreender outras intervenções corporais que não o vôlei e a caminhada femininos e o futebol ou futsal masculinos e, por fim, as práticas corporais e escolares e os espaços estabelecidos pelos grupos observados se mostraram além de generificados, *masculinizantes* e *feminilizantes*. Nesse sentido, comungamos nossas considerações feitas à um regime de leituras que contribuíssem para um mais amplo entendimento sobre nossas reflexões que tangem às relações de gênero na Escola e, mais especificamente, nas aulas de Educação Física. À discussão acerca das fundamentais distinções na operação conceitual de gênero e sexo, nos debruçamos sobre Guacira Louro (2000), que remete-se à gênero como subjetividades construídas socialmente. Assim, gênero são significados atribuídos aos sujeitos a partir de suas construções subjetivas, diferentemente de sexo, caracterizado pelas diferenças anatômicas básicas existentes nos corpos de homens e mulheres. Nessa perspectiva teórica, compreendemos a funcionalidade político-identitária em instituir práticas femininas e masculinas nos espaços escolares, uma vez que se operam dispositivos distintivos que delimitam possibilidades e impossibilidades simbólicas a meninos e meninas nas aulas de Educação Física. A atribuição de práticas fragmentadas por gênero menciona a norma de forma oculta, classificando os sexos em práticas de gêneros, como se fossem *a priori* arranjos incontestáveis, configurações dadas aos sujeitos. Os gêneros mimetizam os sexos em um exercício político de pertencimento e exclusão, operados pela norma socialmente estabelecida, meninas no vôlei e meninos no futebol. Sobre esse quadro, identificamos a passividade docente em instituir outras práticas corporais e de problematizar a tão demarcada diferenciação de gêneros nas aulas. Uma vez que a docente como sujeito histórico e social também é interpelada pelas políticas de identidades que Louro menciona, procuramos analisar criticamente a formação de professores como um todo, a qual Bracht (1996) em suas produções sobre epistemologia e Educação Física e os PCN´s da área de 1998, contribuíram à pensar sobre a fragilidade formativa nos aspectos sociais, culturais e políticos de sua intervenção. A formação superior em Educação Física tem sua gênese como instrumento utilitarista do Estado e de movimentos higiênicos, se constituindo como uma pedagogia meramente instrumental. Foi a partir da dec.80 que a Educação Física passou a ser criticamente refletida e identificadas as impotências, as descontinuidades e os equívocos da intervenção pedagógica em vigência, sendo uma das grandes ambições a consideração das ciências humanas nos currículos superiores e a implementação de metodologias mais reflexivas à atuação pedagógica escolar. O desinvestimento pedagógico citado por Machado

et al. (2010) e aqui veiculado à naturalização docente frente as relações de gênero nas aulas, é parte de um complexo formativo que inclui tanto respingos curriculares das concepções utilitaristas de Educação Física, como a projeção de um conjunto de incertezas teórico-metodológicas fomentadas pela transição curricular e debate político, que têm permeado a formulação de quadros de formação superior generalistas e rigorosos quanto às expectativas de ingressos e egressos. Nesse sentido, estabelecer programas de formação continuada que nesse caso, instituiriam o debate docente sobre gênero, é imprescindível, aos profissionais da área que historicamente tangenciam um conflito epistemológico que acaba em muitas vezes, desmobilizando os docentes em trabalho. Por fim, percebemos que a relações incontingentes existentes entre os gêneros e os sexos nas práticas de vôlei, caminhada e futebol, além de instituir uma política identitária e operar uma norma de consumo, também acaba generificando o sexo que objetiva pertencimento à "prática oposta". As meninas que se inserem no futebol dos meninos tiveram suas sexualidades tidas como desviantes e até seus sexos colocados sob suspeita, o que impôs uma dicotomia normativa às meninas: tentam suportar as nominações homofóbicas ou se entregam às configurações visuais dos sujeitos masculinos que circulam na quadra, se comportando e aparentando como tais. Dornelles e Neto (2005) nos mostram uma pesquisa feita em Escolas de Porto alegre em que essa relação se reproduz, masculinizando as meninas "boleiras" como um código de pertencimento ao grupo masculino. As práticas corporais e escolares são assim masculinizantes e feminilizantes, como foi percebido através dos esforços estéticos de assimilação dos códigos pertencentes aos meninos da quadra, por algumas meninas, e das meninas do vôlei e caminhada, por poucos meninos. Percebendo as inúmeras continuidades reflexivas desse ensaio e as potencialidades investigativas que rodeiam as questões de gênero, sexualidade e corporeidade, concluímos com a noção de que a prática pedagógica, assim como a sociedade e a cultura que nos produz e subjetiva é amplamente transitória e reflexível e necessitam de fomentos teóricos e empíricos à preservação de sua ação e caráter políticos. Pensar sobre gênero é pensar sobre nós mesmos e como nos constituímos enquanto sujeitos de história, cultura e poderes.

Referências:

BRACHT, Valter. **Educação no 1º grau: conhecimento e especificidade**. Revista paulista Educação Física, São Paulo, supl. 2, p.23-28; 1996.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física**.Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC /SEF, 1998. 79 p.

DORNELLES, Priscila Gomes; NETO, Vicente Molina. **O ensino do futebol na escola: a perspectiva das estudantes com experiências positivas nas aulas de educação física em turmas de 5ª a 7ª série**. In: Kunz, Elenor. Didática da Educação física 3: futebol. Ijuí: Editora Unijuí, 2005, p. 97-115

LOURO, Guacira Lopes. **O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 9-36.
———— , **Corpo, escola e identidade**. In: FACED/UFRGS. Revista Educação e Realidade. Porto Alegre: UFRGS, 25 (2), jul/dez.2000, p. 59-76.

MACHADO, Thiago da Silva; BRACHT, Valter; FARIA, Bruno de Almeida; MORAES, Claudia; ALMEIDA, Ueberson; ALMEIDA, Felipe Quintão**. As práticas de desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar**. Revista Movimento, Porto Alegre, v. 16, n. 02, p. 129-147, abril/junho, 2010.

GÊNERO E EDUCAÇÃO INFANTIL
BALLET PARA AS MENINAS E FUTEBOL OU LUTAS PARA OS MENINOS

KROPENISCKI, Fernanda Battagli[1]
COSTA, Maria Regina Ferreira da[2]

Eixo Temático: Gênero e sexualidade nas práticas corporais e esportivas escolares.

Palavras-chave: Educação infantil, práticas corporais, gênero.

Com base em observações realizadas em escolas de educação infantil e descrições em sites, este trabalho objetiva analisar como as práticas corporais destinadas a meninas e meninos de maneira separada contribuem na construção de corpos masculinos e femininos. Alguns questionamentos serviram de base para a presente discussão: Há interesse, por parte do sistema educacional, em separar as práticas corporais para meninos e meninas? Por que nas escolas de Educação Infantil as aulas de futebol ou lutas são destinadas aos meninos, e o *ballet* 'imposto' às meninas? A partir de uma pesquisa bibliográfica, este estudo traz um breve histórico da Educação Infantil, destacando fatos que contribuíam para a entrada das mulheres no mercado de trabalho e conseqüente necessidade de assistência às crianças, apontando a linha heteronormativa da educação, observada através da separação de práticas estereotipadas. Conceitos de gênero são destacados, seguindo-se a discussão que contrapõe biologia e cultura no que se refere às construções do masculino e do feminino. A sociedade patriarcal reforça a construção cultural de corpos masculinos e femininos, reservando aos homens uma imagem de superioridade em relação às mulheres. Desta forma, consciências estereotipadas se conformam a partir da relação do esporte com a masculinidade e do *ballet* com a feminilidade, colocando as práticas corporais no alvo da discriminação sexual, causando, assim, a preocupação não apenas dos adultos, mas das próprias crianças, com a futura escolha sexual. Essa imagem carregada por determinadas práticas corporais acaba 'justificando' a separação entre meninos e meninas nas escolas de Educação Infantil. O modelo binário, que desconsidera as diferenças entre meninos e entre meninas, limita as vivências a um único modelo de masculinidade e feminilidade, mantendo preconceitos que seriam questionados através da igualdade de oportunidades, para que ambos os sexos fossem valorizados e não hierarquizados.

[1] Autora, Universidade Federal do Paraná, nandabk_fer@hotmail.com
[2] Orientadora, Universidade Federal do Paraná, mariaregina_costa@yahoo.com.br

MENINAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA: PORQUE ELAS NÃO JOGAM?

OLIVEIRA, Francisco de Assis Furtado de
SCHELLIN, Fabiane de Oliveira
RIGO, Luiz Carlos
Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal de Pelotas

Eixo Temático: Gênero e sexualidade nas práticas corporais e esportivas escolares

Palavras-chave: Gênero, Educação Física e Esporte

Este ensaio é realizado baseando-se em uma experiência vivida durante o estágio supervisionado de 1º a 4º série, do curso de Licenciatura em Educação Física, da Escola Superior de Educação Física de Pelotas. O estágio foi realizado na Rede Municipal de Educação, durante o segundo semestre do ano de dois mil e dez, em uma turma de 4º série, a qual era constituída de vinte e dois alunos, sendo dez meninas e doze meninos, com idade entre nove e doze anos.

O interesse pelo tema surgiu durante as intervenções na turma, uma vez que foi possível observar algumas meninas pouco participativas durante as aulas. Partindo desse aspecto, buscou-se observar, identificar e tentar relacionar os acontecimentos ocorridos nas aulas com outros trabalhos que enfocam os motivos pelos quais as meninas demonstram menos interesse pelas práticas da Educação Física (EF). A justificativa para o estudo se dá pela necessidade de investigar esses agentes, procurando alternativas que possam contribuir para a melhora da participação das meninas nas aulas, pois concordando com Epstein (1988), Winterstein (1992) e Treasure (2001) apud Marante e Ferraz (2006), quando enfatizam que o ambiente deve servir para que todos, de forma igual, possam aprender, praticar e vivenciar atividades que permitam o sucesso, bem como participar de experiências não traumatizantes, levando assim para a vida futura as práticas do movimento como lembranças saudáveis e divertidas que estimulem uma vida ativa.

Dessa forma, após uma conversa com a professora supervisora do estágio, foi elaborado e aplicado um questionário às meninas de cinco turmas, sendo três quartas séries e duas terceiras, com o intuito de avaliar se a situação ocorria nas demais turmas que tinham a presença de professores estagiários. O questionário foi composto por dez perguntas abertas. As turmas eram compostas de aproximadamente 25 alunos cada. Responderam ao questionário 39 meninas, com faixa etária de nove a quinze anos. O mesmo foi aplicado,

como atividade em uma das aulas de EF, pelos professores estagiários responsáveis pelas turmas.

Após a leitura do instrumento, algumas colocações tornam-se importantes, tais como a de que apenas quatro alunas de 39, responderam que não gostam de EF. Apesar de ser um número baixo, em geral as meninas não participavam das aulas, preferindo ficar sentadas ou conversando entre si. Nesse âmbito, motivos como a intervenção do professor são importantes de se analisar. Será que o responsável pela pouca prática das meninas não é o docente? Segundo Ames e Ames (1989) apud Marante e Ferraz (2006):

> O professor demonstra seus interesses e objetivos por vários aspectos em sua prática, como por exemplo: pela maneira que organiza as atividades e agrupa as crianças, pelos critérios e avaliação que aplica, pelas características que ele valoriza nas crianças, pela forma que propõe as tarefas e pelo modo que desempenha a sua autoridade (p. 206).

Durante as aulas ministradas notou-se que a participação das meninas decaía quando passávamos dos exercícios educativos para o jogo propriamente dito, no caso o basquete, sendo que em ambas as atividades a prática era mista. A desmotivação relatada por parte das alunas nos questionários justificava-se pelo fato de os meninos não passarem a bola ou muitas vezes às machucarem, mesmo que sem intenção. Como forma de modificar essas relações interviu-se por meio de pequenas modificações em regras, como a de que todos deveriam tocar na bola para marcar o ponto. Houve ainda, como tentativa de melhorar a participação das alunas, interações junto a elas, durante as atividades onde o professor praticava junto, buscando a inclusão de todos.

Quanto ao desenvolvimento das aulas, questionou-se a percepção das meninas sobre a relação delas com o professor e a participação dos colegas na aula. Nas respostas, boa parte das alunas (41%), respondeu que as aulas são ótimas, o professor é ótimo e os colegas participam às vezes. Porém, o que chamou a atenção nessa explanação é o fato de que, muitas meninas costumeiramente não participam da aula. Medidas foram tomadas, no intuito de fazê-las participar das práticas. Algumas dessas alunas e alunos foram convidados a executar o papel de auxiliares, e em uma das aulas foram incumbidos de fotografar os colegas. A medida mais relevante foi a tarefa do desenvolvimento de uma atividade para os demais colegas.

Na questão seguinte, a referência foi feita a qual atividade as meninas gostavam de fazer em casa. O interessante é que dezesseis alunas relataram praticar algumas atividades como brincar, pular corda, jogar basquete, vôlei ou futebol. Ao contrário do que esperávamos, as meninas gostavam de praticar atividades, diferente do que aparentavam na aula. Isso demonstra que, nas aulas muitas delas apresentam-se sem vontade, apáticas e sempre

cansadas, talvez o motivo para a desmotivação das alunas, como cita Rangel-Betti (1995) apud Martinelli et al (2006) possa ser o relacionamento com os demais alunos do grupo, desinteresse pelo conteúdo e abordagem adotada pelo professor no desenvolvimento das aulas. Como o autor ressalta, essas relações desencadeiam alguns outros fatores que desmotivam as meninas.

Tratando-se do que as meninas gostavam de fazer na rua, as alunas mostraram-se extremamente ativas, 64,1% delas respondeu que gosta de praticar alguma atividade, correr, brincar jogar bola, vôlei, basquete ou outras atividades, como passear. Pode-se perceber agora mais forte, a relação que Rangel-Betti (1995) apud Martinelli et al (2006) fazem, pois essas atividades são realizadas com os amigos ou familiares, os quais possuem um vínculo e uma relação maior com as mesmas, o que facilita e motiva tais ações.

Fazendo relação direta às aulas de EF, uma questão que tratava especificamente sobre o que as alunas não gostavam nas aulas, foi feita. Para essa eram esperadas como respostas os colegas e os conteúdos trabalhados, confirmando-se após o levantamento dos dados. Assim como apresenta Staviski e Da Cruz (2008):

> O conteúdo das aulas de Educação Física se figura como a principal origem das dificuldades reclamadas pelos alunos. São dos conteúdos orientados basicamente em esportes que surgem muitas das dificuldades, principalmente, para os alunos que não estão interessados pelo rendimento esportivo ou não apresentam destacado desempenho motor. Para estes alunos, a aula tende a se tornar menos motivante, ou mesmo sem atratividade, o que justifica muitos estudantes questionarem a sua obrigatoriedade. (p. 4).

Esses fatores, colegas e/ou conteúdo trabalhados, foram trazidos por todas as alunas. Porém, durante as aulas, que eram baseadas em jogos cooperativos e pré-desportivos, com intuito de integração social e maior participação, as meninas participavam, algo já relatado pelos professores titulares da educação física da escola.

Por fim, a última questão era referente ao professor estagiário e sua relação com as meninas, uma vez que, uma relação conturbada com a turma seria um forte agravante na pouca participação, assim como tratam Ames e Ames (1989) apud Marante e Ferraz (2006), é o professor que elenca o conteúdo, e apresenta seus interesses e objetivos, o que é passado para os alunos em forma de atitudes, quando organiza a atividade e até quando avalia. Porém, apenas três alunas (7,7%), responderam que não gostam do professor.

Concluindo, como trata Balbé (2008), a motivação é diferente em cada individuo, ela apresenta-se com intensidades distintas. O ideal seria que toda a criança estivesse motivada internamente a praticar alguma atividade, sem precisar de fatores externos. Nessa situação

costumeira da nossa carreira, devemos tentar avaliar qual a melhor forma de intervir, visando uma interação do aluno e fazendo com que a prática para ele seja interessante e possibilite uma vontade de cada vez mais participar para procurar aprender coisas novas. Porém, é importante ressaltar que essa motivação dos alunos não é de responsabilidade apenas do professor, diversos fatores podem colaborar para melhora da participação, não somente das meninas. Dentre esses fatores podemos destacar as relações sociais dentro e fora da escola, as relações anteriores com a própria Educação Física, a infra-estrutura e materiais utilizados para as aulas, espaços alternativos para práticas alternativas, como dança, ginásticas, esportes de aventura, entre outros fatores que se aproximam, especialmente da cultura local. Os alunos devem sentir-se ainda como parte integrante e decisiva da aula, podendo construir juntamente com o professor a sua prática e seu aprendizado. Portanto, mesmo sabendo que outros fatores estão associados ao interesse pelas aulas, devemos procurar maneiras de intervir e melhorara a participação especialmente das meninas nas aulas de Educação Física.

Referências:

BALBÉ, Giovane Pereira. Educação Física escolar: aspectos motivadores. Lecturas, Educación Física y Deportes, Revista Digital - Buenos Aires - Año 13 - N° 124 - Setiembre de 2008.

MARANTE, W. O. ; FERRAZ, O. L. . Clima motivacional e educação física escolar: relações e implicações pedagógicas. Motriz. Revista de Educação Física. UNESP, Vol. 12, No 3 (2006).

MARTINELLI, C. R. ; MERIDA, M. ; RODRIGUES, G. M. ; GILLO, D. E. ; SOUZA, J. X. . Educação Física no Ensino Médio: motivos que levam as alunas a não gostarem de participar das aulas. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte – 2006.

STAVISKI, G. ; DA CRUZ, W. M. . Aspectos motivadores e desmotivadores e a atividade das aulas de Educação Física na percepção de alunos e alunas. Lecturas, Educación Física y Deportes, Revista Digital - Buenos Aires - Año 13 - N° 119 - Abril de 2008.

RELAÇÕES DE GÊNERO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM OLHAR MULTICULTURAL

SANTOS, Ana Paula da Silva
Mestranda em Educação – UFRJ

Eixo Temático: Gênero e sexualidade nas práticas corporais e esportivas escolares
Palavras-chave: multiculturalismo, gênero e educação física

Atualmente, pensar em educação escolar nos remete a pensar na questão da função social da escola na contemporaneidade: a construção de identidades abertas à diversidade cultural, o combate a discriminação dos grupos culturais marginalizados na sociedade, a valorização da cultura destes mesmos grupos e o desafio a preconceitos e estereótipos limitadores de uma educação mais igualitária e menos excludente (CANDAU, 2011; CANEN, 2009; MOREIRA E CÂMARA, 2008). Estas questões, colocadas hoje pelo multiculturalismo, nos posicionam de modo específico diante de sujeitos históricos que foram marginalizados e, hoje, tentam afirmar suas identidades lutando por seus direitos e resistindo a relações assimétricas de poder. Neste sentido, a questão da diferença torna-se o grande desafio a enfrentar por parte dos professores no espaço escolar.

Candau (2008) afirma que o caráter homogeneizador e monocultural da escola é cada vez mais percebido, assim como a necessidade de romper com este e construir práticas que levem em conta a diferença e a diversidade cultural. Enfrentamos, portanto, um momento de desestabilização intensa nestas relações.

Em se tratando de diferença, as questões de gênero assumem um campo importante de reflexões, pois rotineiramente na escola e especialmente nas aulas de educação física nos deparamos com situações em que a posição e o poder entre os sexos são postos em evidência (LOURO, 1997; SARAIVA, 2005).

Diante do exposto, este estudo bibliográfico, baseado nas teorias pós-críticas da educação, pretende destacar as relações de gênero nas aulas de educação física sob um olhar multicultural identificando possíveis contribuições pedagógicas para a superação do sexismo no espaço escolar.

Louro (1997) afirma que se em algumas áreas escolares a constituição da identidade de gênero parece, muitas vezes, construída a partir de discursos implícitos, é na educação física que esse processo aparece de maneira mais evidente. Os critérios de seleção de

conteúdos, a organização dos espaços destinados as vivências e as posturas e linguagens adotadas pelos meninos e meninas são exemplos do cotidiano escolar onde as diferenças de gênero se mostram mais explícitas.

Diante do exposto, é necessário entender o conceito de gênero como uma construção social e cultural, entendendo que construções não são dadas ou acabadas num determinado momento, elas são instáveis e passíveis de transformação, historicamente. Louro (1997, 2003) corrobora com esta afirmação, quando coloca que os gêneros se fazem e se refazem continuamente ao longo da existência, que são socialmente produzidos, portanto são dependentes da história e das circunstâncias.

Neste sentido, educadores comprometidos com a justiça e igualdade das relações não podem conceber práticas educativas distintas segundo um padrão de ser feminino e ser masculino, e sim promover práticas corporais acessíveis a ambos os gêneros e uma intensa discussão no sentido de combater o sexismo e reconhecer que as diferenças biológicas não são suficientes para determinar a dominação de um sexo sobre o outro (SARAIVA, 2005)

Neira e Nunes (2009) propõem o currículo pós-crítico da Educação Física ancorado nas perspectivas pós-estruturalistas, pós-modernas e pós-colonialistas, bem como nos conceitos desenvolvidos pelos estudos culturais e pelo multiculturalismo crítico. Nesta perspectiva, o que se propõe é a formulação de estratégias que possibilitem a transformação das condutas em relação aos grupos historicamente marginalizados. O autor também salienta que a prática pedagógica pós-crítica sugere que as temáticas do currículo sejam confrontadas com as noções de poder que envolvem gênero, classe social e racismo, leituras e interpretações sociais tão importantes quanto à vivência corporal do tema em estudo. Entender a natureza específica da diferença representa um passo importante para se combater preconceitos e abrir espaço para a diversidade. Os autores também salientam que professores que atuam dentro de uma perspectiva multicultural crítica devem expressar seu desacordo com a modernidade eurocêntrica de masculinidade e atuar no sentido de proporcionar, aos alunos e alunas, o potencial de romper paradigmas e estereótipos que possam tornar as relações entre os gêneros desiguais e, sobretudo, excludentes.

Assim, no âmbito do gênero, e dentro de uma perspectiva multicultural, a educação física também deve valorizar e desconstruir modalidades consideradas essencialmente femininas como a dança, o folclore, atividades expressivas e determinados jogos, discutir as construções de gênero em cada vivência e revelar e questionar valores masculinos implícitos.

Uma prática multiculturalmente orientada caminha em direção a um ensino que considera seriamente a vida dos estudantes, abrindo espaço não só para a diversidade de gênero, mas para a diversidade de etnia, classe social e raça presentes na sociedade contemporânea.

Assim, questionar, desnaturalizar e desestabilizar essa realidade discriminatória e excludente, na qual se insere o sexismo, constitui um passo fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, não só no que se refere ao gênero, mas em todos os seus níveis e relações.

Referências:

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F; CANDAU, V. M.(Org.) **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. Cap. 1, p. 13-37.

_____. Educação em direitos humanos e diferenças culturais: questões e buscas. In: CANDAU, V. M. (Org.) **Diferenças culturais e educação: construindo caminhos.** Rio de Janeiro: 7Letras, 2011. Cap. 1, p. 13-33.

CANEN, A. Avaliação da aprendizagem. In: CANEN, A; SANTOS, A. R. (Org.). **Educação Multicultural: teoria e prática para professores e gestores.** Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2009. Cap.3, p. 41-58.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. Currículo, gênero e sexualidade – O "normal", o "diferente" e o "excêntrico". In: LOURO, G. L; NECKEL, J. F; GOELLNER, S.V. (org.). **Corpo, gênero e sexualidade – Um debate contemporâneo na educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003, cap. 3, p. 41-52.

MOREIRA, A. F; CÂMARA, M. J. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F; CANDAU, V. M.(Org.). **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. Cap. 2, p. 38-66.

NEIRA, M. G; NUNES, M. L. F. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

SARAIVA, M. DO C. **Co-Educação Física e esportes: quando a diferença é um mito**. 2ª ed. Ijuí: Unijuí, 2005.

9. GÊNERO E SEXUALIDADE NAS PRÁTICAS CORPORAIS E ESPORTIVAS NÃO ESCOLARES

9.1 COMUNICAÇÃO ORAL

AS MULHERES Á BEIRA DO CAMPO: OS SIGNIFICADOS DE SUAS PARTICIPAÇÕES NO FUTEBOL DE VETERANOS

GHIGGI, Micheli Vergínia (FURG/UFPel)
SILVA, Méri Rosane Santos da (FURG)

Eixo Temático: Gênero e sexualidade nas práticas corporais e esportivas não escolares.

Resumo: Este estudo trata da participação das mulheres no futebol de veteranos, a partir dos acontecimentos da Liga de Veteranos do Rio Grande (LVRG). O aporte teórico foi elaborado através de estudos de gênero que abordam a temática das mulheres no futebol. Por meio da metodologia etnográfica, em 12 meses de contato com o grupo observamos e registramos em 43 diários de campo e algumas imagens as diferentes relações das mulheres com o futebol de veteranos. Foram acompanhamos os jogos e as reportagens referentes ao campeonato do ano de 2010. Algumas mulheres participam na beira do campo torcendo por seus clubes enquanto outras fazem do jogo um instrumento de sociabilização. Também há duas mulheres que atualmente participam como dirigentes de dois clubes distintos. Até o momento podemos afirmar, quanto à intenção com que essas mulheres se aproximam dos gramados, que há pluralidades em seus significados. Também foi possível notar que a participação de mulheres nos gramados do futebol de veteranos de Rio Grande não é incomum, tão pouco recente.

Palavras – chave: Lazer, mulheres e futebol de veteranos.

Abstract: This study deals with the participation of women in football veterans, from the events of the *Liga de Veteranos do Rio Grande (LVRG)*. The theory was developed through gender studies that address the issue of women in football. Through ethnographic methodology, in 12 months of contact with the group we had observed and recorded in 43 field journals and some images the different relationships of women with football veterans. We follow the games and stories for the championship of the year 2010. Some women participate on the touchline cheering for their clubs while others make the game an instrument of socialization. There are also two women who currently participate as leaders of two different clubs. Until now we can say about the intention of those women to be all close to grass, there are pluralities in their objectives. It was also noted that women's participation in football veterans field of Rio Grande is not unusual, and not recently.

Key words: Leisure, women and football veterans.

1. Introdução

Cada vez mais tem se visibilizado a presença de mulheres no universo do futebol. Essas participações se tornam mais numerosas e significativas, seja em âmbito profissional: arbitragem, gestão de clubes, programas futebolísticos de radio e TV, jornalismo junto á campo e jogadora de clubes. Ou de lazer: jogando, assistindo e torcendo, em casa, nos bares ou nos campos de futebol, profissional ou amador.

No Brasil, esse espaço é culturalmente ocupado pelos homens, há muito tempo as mulheres compartilham desta prática corporal. A participação delas nesse cenário foi ocultada "seja na mídia esportiva, no cotidiano dos clubes e associações esportivas, na educação física escolar ou nas políticas públicas de lazer (GOELLNER, 2005, P.143)."

Esse trabalho aborda a temática da participação das mulheres no território do futebol de veteranos, enquanto opção de lazer. O estudo foi realizado a partir dos acontecimentos da Liga de Veteranos do Rio Grande (LVRG), com o objetivo de investigar a participação destas mulheres "à beira do campo", analisando os significados desta participação e as principais singularidades que constituem essas mulheres participantes do futebol de veteranos.

2. Proposta de análise

Este estudo é um "recorte" de uma pesquisa de mestrado que está em desenvolvimento. Aquele trabalho tem por objetivo investigar, a partir dos acontecimentos da Liga de Veteranos do Rio Grande (LVRG) [1], suas formas de organização e funcionamento; descrever e analisar os principais acontecimentos futebolísticos que marcaram a 15ª edição do campeonato de futebol da LVRG; analisar qual é a importância e os significados que este espaço possui enquanto opção de lazer na vida de seus participantes e analisar as principais singularidades futebolísticas constituintes do futebol de veteranos, dentro e fora de campo, através da metodologia etnográfica.

O contato com o grupo estudado iniciou em janeiro de 2010, e convívio se mantém atualmente. A partir da postura metodológica etnográfica foram realizadas observações e elaborados 43 diários de campo, registradas 460 imagens e coletados documentos oficiais

[1] A Liga de Veteranos do Rio Grande foi fundada em 14 de fevereiro de 1995, como sociedade civil, de âmbito regional, sem fins comerciais, de caráter científico, educacional, desportivo, associativo e prestadora de serviços de utilidade pública, a fim de organizar, supervisionar, coordenar, fiscalizar e divulgar as atividades esportivas nos campeonatos de futebol de campo, futebol de salão, voleibol e demais modalidades, em qualquer categoria amadora, promovidas pela entidade (Estatuto da Liga de Veteranos do Rio Grande. Arquivos da LVRG. Rio Grande, 1995).

como atas, regulamentos e regras, registros de um jornal da cidade e uma entrevista com o presidente da associação, além dos "bate-papos" com integrantes da liga.

A pesquisa envolveu o campeonato de futebol de campo da LVRG de 2010, em sua 15ª edição, com os participantes das categorias de veteranos e máster[2]. A competição iniciou em maio e encerrou em dezembro de 2010.[3] Os jogos aconteceram aos sábados à tarde, a maioria deles no horário das 15h30min, a não ser quando um clube sedia dois jogos no mesmo dia. Nesse caso, o jogo da categoria máster aconteceu às 13h30min e o de veterano às 15h30min. Procurei conhecer os campos-sede das equipes que disputam este campeonato, em diferentes regiões da cidade e um[4] fora dela.

Dentre os integrantes que constituem a liga e o campeonato de veteranos observamos a presença de algumas mulheres: duas delas são da diretoria de dois clubes distintos e as demais participaram como torcedoras e expectadoras de diferentes formas durante os jogos do campeonato. Algumas destas formas de atuação estão relacionadas diretamente à partida de futebol, como a organização para os jogos, por parte daquelas que compõem a diretoria. As torcedoras que acompanham as disputas também fazem parte desse quadro de maior proximidade com o jogo. Há também aquelas que compõem o ambiente criado em torno da partida de futebol, mas não se interessam diretamente por ela e sim pelas relações que acontecem em torno dela, como as amizades.

Esta pesquisa está em estágio inicial e apresento-a aqui na forma de projeto. A partir do material empírico coletado e de novas observações e depoimentos orais, pretendemos analisar a pluralidade das participações das mulheres no futebol de veteranos.

Buscamos investigar sobre essas mulheres que participam do futebol de veteranos na cidade do Rio Grande. Qual o envolvimento delas com o futebol qual a participação desta prática corporal em suas vidas, como dirigentes, torcedoras e/ou espectadoras. Para tanto, partiremos das seguintes questões norteadoras: Quais significados elas dão a essas práticas? Quais os envolvimentos delas com o futebol, mais especificamente com o futebol de veteranos?

---

[2] Na categoria de Veteranos podem se inscrever aqueles jogadores que possuem 40 anos completos e na categoria máster podem se inscrever aqueles nascidos até 1960.

[3] Além dos jogos também foram observadas as reuniões de clubes nas terças feiras, reuniões de árbitros nas segundas-feiras e julgamentos as quintas-feiras e esporadicamente também as sextas-feiras. Porém nestes momentos não houve a participação de mulheres, por isso este estudo envolvendo as mulheres está voltado aos jogos do campeonato onde observei a presença delas.

[4] Há uma equipe que participou da competição da LVRG em 2010 que não é de Rio Grande, é de São José do Norte, o Real Nortense. Na sua cidade não há campeonato de veteranos.

3. Aproximação com o tema e escolha do objeto

No período em que visitamos a sede da LVRG, no ano de 2010, não houve a identificação da presença de mulheres nas reuniões de clubes, de árbitros ou nos julgamentos. Nas observações realizadas durante os jogos nos campos de futebol, não foi difícil perceber que algumas delas estavam presentes, pois demarcavam fortemente sua participação. Passei a observá-las e registrar alguns comentários sobre suas atuações.

Durante os jogos algumas mulheres torcem por seus times e/ou maridos, gritam incentivos e dicas de jogo, brigam com o juiz e com os adversários, comemoram e reclamam por gols perdidos. Nas palavras de Goellner (2005, p. 149): "[...] transgridem ao que convencionalmente se designou como sendo próprio de seu corpo e de seu comportamento". Há aquelas que assistem aos jogos atentamente com manifestações discretas e comentários ao pé do ouvido de quem está do lado, conformando-se aos "padrões masculinos" sem questionar as atitudes e discursos que o regem (GOELLNER, 2005, p.149).

Outras colocam o jogo de futebol em segundo plano, e mantém ou estabelecem relações de sociabilidade, formam a roda de chimarrão e conversam por noventa minutos, ás vezes observam o jogo e localizam os filhos que estão correndo, brincando e jogando.

Recentemente foi publicada no Jornal Agora[5] uma foto da diretoria de um clube, o Zodíaco[6], e entre os membros havia uma mulher, que não era identificada na legenda. Com a imagem, procurei saber quem era e então soube que ela não é a única dirigente e que no Santo Antônio[7] também há uma mulher integrante da diretoria.

Percebi nos discursos dos homens que não é incomum a participação das mulheres no futebol amador da cidade. Elas estão lá há bastante tempo e segundo os veteranos "em alguns jogos do campeonato da campanha[8] há mais mulheres do que homens na beira do campo e elas torcem bem mais que eles (Reunião de clubes, 07/06/2011)".

4. A Participação das mulheres no futebol amador

[5] Jornal de maior circulação na cidade do Rio Grande.
[6] Sociedade Esportiva Recreativa Zodíaco.
[7] Esporte Clube Santo Antônio.
[8] Campeonato de futebol amador da Campanha, é realizado durante o ano inteiro e movimenta grande público, possui equipes da área urbana e rural de Rio Grande. Muitos dos veteranos jogavam este campeonato quando possuíam idades inferiores a 35 anos e alguns clubes mantêm equipes nas duas competições: Veteranos e Campanha.

A maioria dos estudos, que trata de futebol, privilegia aqueles enfoques direcionados a esfera masculina, considerando que este campo não está em disputa, pois já foi conquistado pelos homens. "Em otras palabras, el fútbol nos es um território a conquistar: es um território conquistado" (BINELLO, et al, 2000, p.34). A participação das mulheres no futebol vem sendo tratada, em sua maioria, nos estudos que abordam a temática de gênero. Portanto, procurei me apropriar de algumas produções relacionadas à participação das mulheres no futebol, inseridas em estudos principalmente historiográficos e posteriormente com aqueles que tratam da mulher no futebol na contemporaneidade. Esta pesquisa trata do futebol de veteranos, portanto, voltamos nossos holofotes às práticas de lazer.

As mulheres que assistem o futebol são analisadas e por muitas vezes contestadas em relação ao seu entendimento e gosto pelo futebol. Esta contestação não parte apenas dos homens, mas também de outras mulheres que compreendem que os comportamentos naquele espaço são ditados pelos homens (COSTA, 2006/2007). A presença feminina à beira do campo parece se tratar de uma invasão ao espaço do outro, um ser exótico que se apresenta em um ambiente dominado pela representação da masculinidade (COSTA, 2006/2007; BINELLO et al, 2000).

> si el fútbol narrado por los hombres, es el discurso Del "outro" el que definirá el campo de las praticas das mujeres, sean éstas espectadoras massmediáticas, deportistas asistentes a los estádios, hinchas militantes o barra bravas (que lãs hay). De ahí que La identidad de La mujer respecto de este particular universo necessariamente deba constituirse em forma heterônoma, ES decir com lãs reglas y los valores del outro (BINELLO, et al, 2000, p.34).

Existem muitas mulheres que não se interessam em saber o que significam os gestos corporais e rituais das torcidas, para que servem as regras ou como foram os resultados dos jogos, assim como alguns homens podem também não interessar-se. Mas a participação de algumas mulheres, assim como de alguns homens nos campos de futebol, pode acontecer por outros fatores que não aqueles relacionados diretamente à partida de futebol. Expectadores em geral podem freqüentar os jogos para encontrarem amigas (os) ou flertar.

Magnani (1984, p.113) observou, em relação ao futebol de várzea, na periferia investigada, que talvez as motivações da presença de algumas mulheres naquele local não fossem pelo próprio esporte, mas pela agitação criada naquele local, em função do jogo. Além do encontro com os moradores do mesmo bairro, havia a presença dos visitantes vindos de outros locais da cidade.

Alguns discursos são colocados no sentido de distinguir um torcedor verdadeiro de um não-verdadeiro. No estudo de Costa 2006/2007 foram observados alguns discursos na rede virtual, em sites de mulheres interessadas em futebol, onde há a tentativa de diferenciar as mulheres que realmente estão interessadas em futebol e aquelas para quem o futebol é uma oportunidade "passageira e superficial" de divertir-se (2006/2007, p. 12).

Tratando até aqui de referenciais teóricos advindos principalmente do futebol espetacularizado[9] ou profissional, podemos diferenciar pelo menos dois perfis de representação feminina à "beira dos gramados": o das torcedoras e o das espectadoras.

> Seria importante conceber a torcedora como um papel que pode ser vivido de diferentes modos e portar diferentes significados em contextos diversos, pois assim, a perigosa procura por atributos de autenticidade se tornaria dispensável (COSTA, 2006/2007, p.26).

Nos estudos encontrados percebemos que há um maior número de produções sobre a participação das mulheres no futebol profissional. Procuramos atrelar os dados empíricos desta pesquisa aos trabalhos analisados, acrescendo a participação das mulheres diretoras de clubes de futebol de veteranos e investigar todas as outras formas através das quais elas passam a fazer parte do universo do futebol de veteranos na cidade do Rio Grande.

5. Mulheres á beira do campo: algumas considerações.

Foi possível identificar que nem todas estavam ali partilhando das mesmas intencionalidades, embora estivessem dividindo o mesmo espaço. Também notamos que as configurações em que elas se distribuem não são fechadas:

> Hoje tem algumas mulheres na volta do campo, algumas estão juntas assistindo e tomando chimarrão na sombra que faz o ginásio próximo ao campo [...] uma mulher da roda se levantou e passou a gritar com o juiz chamando-o de "ladrão" (Trecho do Diário de Campo nº 42, 27/11/2010).

Algumas mulheres parecem flertar com alguns jogadores, como pude observar em um jogo pela final do campeonato de 2010: "Hoje entre os espectadores há algumas mulheres, senhoras com seus maridos assistindo ao jogo e algumas pedindo gol para os jogadores, parece haver um clima de paquera (Trecho do diário de campo nº 40, 2010)".

[9] Ver em: DAMO, Arlei. **Senso de Jogo.** Santa Cruz do Sul: Revista Esporte e Sociedade n.1, nov2005/fev2006.

As mulheres que possuem vínculos com os clubes, estão relacionadas diretamente com a prática do futebol, principalmente com a sua organização. Algumas dessas mulheres assumiram as direções de clubes, como observamos em duas equipes que participaram do campeonato de veteranos de 2010: o Zodíaco e o Santo Antônio. Porém as tarefas representativas dos clubes perante a LVRG identificadas no ano de 2010, como reuniões e julgamentos, foram realizadas apenas por homens.

As mulheres que acompanham os jogos de futebol dos campeonatos da campanha até os de veteranos há certo tempo, possuem maior respeitabilidade entre os homens em comparação aquelas que por ocasião acompanham seus maridos. "Tem umas que se casam e o marido não gosta de futebol, então elas deixam eles em casa e vão sozinhas pro jogo (Reunião de clubes, 07/06/2011)".

Seja qual for a intenção com que essas mulheres se aproximam dos gramados, observamos que há pluralidades em suas intencionalidades.

Referências:

BINELLO, Gabriela; CONDE, Mariana; MARTINEZ, Analía; RODRIGUEZ, María Graciela. **Mujeres y fútbol: ¿territorio conquistado o a conquistar?** IN*: Peligro de Gol. Estudios sobre deporte y sociedad en América Latina*. Pablo Alabarces (org). CLACSO. 2000.

COSTA, Leda Maria. **O que é uma torcedora?** Notas sobre a representação e auto-representação do público feminino de futebol. Esporte e Sociedade. Rio de Janeiro, n.4, 2006/2007.

_____. **Marias-Chuteiras x torcedoras "autênticas"**: identidade feminina e futebol. In: *Usos do Passado- XII Encontro Regional de História ANPUH-RJ*. 2006.

DAMO, Arlei. **Senso de Jogo.** Santa Cruz do Sul: Revista Esporte e Sociedade n.1, nov2005/fev2006.

DUMAZEDIER, Joffre. **Lazer e cultura popular**. São Paulo: Perspectiva, 1973. 333 p.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Mulheres e futebol no Brasil: entre sombras e visibilidades. **Rev. bras. Educ. Fís. Esp.**, São Paulo, v. 19, n. 2, jun. 2005.

_____. Feminismos, mulheres e esportes: questões epistemológicas sobre o fazer historiográfico. **Movimento**, vol. 13, núm. 2, maio-agosto, 2007, p. 173-196.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. **Festa no pedaço:** cultura popular e lazer na cidade. São Paulo: Brasiliense, 1984. 198 p.

RIGO, Luiz Carlos. **Futebol de Várzea o ano inteiro.** Anais do XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. Salvador, 2009.

AS MULHERES NA LEOPOLDENSER TURNVEREIN (SOCIEDADE DE GINÁSTICA DE SÃO LEOPOLDO)

LEVIEN, Ana Luiza Angelo[1]
RIGO, Luíz Carlos[2]
1. Professora da Rede Estadual de Educação
2. Professor - ESEF/UFPel

Eixo Temático: Gênero e Sexualidade nas práticas corporais e esportivas não escolares

Resumo: Este trabalho é um recorte da dissertação de Mestrado que foi apresentada no Programa de Pós-graduação em Educação Física da Universidade de Pelotas na Linha de Pesquisa Memória, Corpo e Esporte, intitulada "Histórias do Turnen na Leopoldenser Turnverein (Sociedade de Ginástica de São Leopoldo)". De acordo com algumas informações obtidas, foi possível detectarmos a presença das mulheres como praticantes do turnen na Leopoldenser Turnverein (LTV), neste trabalho, pretendemos dar uma maior visibilidade a sua participação, para uma melhor compreensão do seu papel no meio esportivo que se configurava no cenário gaúcho no início do século XX. Como referência teórico-metodológica consideramos alguns pressupostos da História Cultural. Assim, por meio de fontes escritas primárias (documentos, atas, livretos, etc.) e secundárias (livros, artigos), realizamos uma análise de alguns acontecimentos históricos produzidos pelas mulheres no Turnen naquela instituição. A LTV seguiu o exemplo de algumas associações co-irmãs, e passou a oferecer o turnen para as mulheres no início do ano de 1908. As Sociedades de Ginástica, influenciadas pelo momento político e social que a sociedade brasileira vivenciava o higienismo, foram precursoras das práticas corporais para as mulheres no RS. A participação das mulheres da LTV, no início do século XX, torna-se mais visível durante as apresentações realizadas nas festividades do clube, enquanto que nas competições, elas somente passaram a competir em 1937.

Palavras-chave: Turnen. Mulheres. Sociedade de Ginástica São Leopoldo.

Abstract: This paper shows the Master's thesis which was presented at the Graduate Program in Physical Education from the University of Pelotas in the Research Line Memory, Body and Sport, entitled "Stories of the Turnen Leopoldenser Turnverein (São Leopoldo Gymnastics Society)". According to some information obtained, it was possible to detect the presence of women as practitioners of the turnen Leopoldenser Turnverein (LTV) in this paper, we intend to give more visibility to your participation for a better understanding of their role in sports that configured Gaucho scenario at the beginning of the twentieth century. As a reference we consider some theoretical and methodological assumptions of cultural history. Thus, through written primary sources (documents, minutes, brochures, etc...) and secondary (books, articles), we conducted an analysis of some historical events produced by women in Turnen that institution. The LTV followed the example of some of its sister associations, and began offering turnen for women early in the year 1908. Societies Gymnastics, influenced by political and social moment that Brazilian society was experiencing hygienism, were precursors to the body practices for women in the RS. The participation of women in the LTV in the early twentieth century, it becomes more visible during the presentations made in the festivities of the club, while in the competitions, they only started competing in 1937.

Keywords: Turnen. Women. São Leopoldo Gymnastics Society.

INTRODUÇÃO

A História do turnen[1], na LTV (SGSL), começou quando Daniel Jung[2] semeou, junto com alguns amigos[3], a proposta de fundar uma nova Turnverein, em São Leopoldo em 01/09/1885 para se dedicarem à prática do turnen. Desta maneira, a cidade de São Leopoldo[4] estava inserida num contexto de plena expansão do turnen pelo mundo, no final século XIX, mais precisamente na Europa, quando foram criadas várias Turnvereine e Turnerschaft.

Por meio desta prática esportiva[5], a LTV preservava o idioma alemão e alguns costumes germânicos, segundo Seyferth (1999, p. 26) estas instituições "tomam para si a função de propagadoras e conservadoras da cultura germânica", o associativismo se constitui como expressão de consciência coletiva dos teuto-brasileiros (MAZO, 2006). Assim, o turnen proporcionou a esta sociedade manter vínculos mais próximos com outras entidades. Foi uma das Sociedades fundadoras da Deusche Turnerschaft[6] (Turnerschaft Riograndenser), o que possibilitou a sua participação em vários eventos esportivos, entre eles os Turnfeste[7] e Gauturnfeste[8], estas competições marcaram o período auge do turnen no RS.

---

[1] Para Kaiser (2000) o termo turnen abrangia toda forma de exercícios que servissem para robustecer da força física, moral e disciplinadora do povo. Incluía jogos de luta, longas caminhadas, atividades como correr, marchar, saltar, escalar, nadar, trepar, tudo em campo aberto. O Turnen surgiu a partir de um contexto sociopolítico, no ano de 1811, quando o movimento nacionalista alemão crescia em prol da libertação napoleônica. Johan Friedrich Ludwig Christoph Jahn (1778-1852) influenciado pelos filósofos da época, considerou a educação do corpo, como sua forma de fortificação e equilíbrio, servindo como elemento dinamizador do sentimento nacional alemão (SILVA, 1997).

[2] Jung já havia praticado a ginástica de Jahn em anos anteriores, os estudos de Wieser e Públio fazem referência a uma extinta Turnverein existente em São Leopoldo em 1880 (PÚBLIO, 2002; WIESER, 1990).

[3] O gosto pelo turnen era uma característica comum entre os seus fundadores, imigrantes e descendentes de alemães que haviam progredido economicamente e que viviam na zona urbana da cidade.

[4] O primeiro núcleo de colonização alemã no RS deu origem à colônia de São Leopoldo, foi fundada em 25/07/1824.

[5] A prática do turnen na LTV sempre foi formada principalmente pelos exercícios em aparelhos e os exercícios populares, estes também eram chamados de ginástica popular, que com o tempo ficou conhecida como atletismo,

[6] Esta entidade foi fundada em 20/10/1895 e esta mantinha contato com as Turnvereine Alemãs, e através das informações recebidas, seguia o mesmo padrão do turnen alemão, que era disseminado entre as Turnvereine gaúchas.

[7] Os Festivais de Ginástica Alemã eram organizados pela Deusche Turnerschaft (Turnerschaft Riograndenser), no total foram realizadas 08 edições: em 1896; 1899; 1901; 1903; 1907; 1921, 1927 e 1935.

[8] Os Festivais Regionais de Ginástica Alemã, também eram organizados pela Deusche Turnerschaft (Turnerschaft Riograndenser), naquela época as cidades estavam distribuídas por região. São Leopoldo fazia parte da região I, e nesta foram realizadas 20 edições.

Como a presença masculina esteve presente desde a fundação da LTV, primeiro com a turma de adultos e depois com o grupo de meninos, as mulheres vão se fazer presentes nesta modalidade apenas no final da década de 1910. Pretendemos dar uma maior visibilidade a sua participação, para uma melhor compreensão do seu papel no meio esportivo que se configurava no cenário gaúcho no início do século XX, assim podemos mostrar como foi a sua inserção e apropriação deste espaço por elas, como tornaram-se visíveis em uma modalidade que fazia parte do universo masculino no final do século XIX e início do século XX.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

O entrelaçamento das fontes primárias com as secundárias forneceu o suporte necessário para construir esta narrativa. O material coletado baseou-se, prioritariamente, nos livros de atas da SGSL, nos documentos (circulares, livretos, recortes de jornais) da SGSL, no Acervo de fotografias e de documentos (livretos, certificados, revistas, quadros, recortes de jornais, e circulares) encontrados no Museu Histórico Visconde de São Leopoldo e no acervo particular de Eduard Kusminsky[9] doado ao Museu Histórico Visconde de São Leopoldo.

Utilizamos como referência teórico-metodológica a História Cultural, pois como assinala Sandra Pesavento (2005):

> Fontes são marcas do que foi, são traços, cacos fragmentos, registros, vestígios do passado que chegam até nós, revelados como documento pelas indagações trazidas pela História. Nessa medida, elas são fruto de uma renovada descoberta, pois se tornam fontes quando contêm pistas de sentido para a solução de um enigma proposto. São sem dúvida, dados objetivos de um outro tempo, mas que dependem do historiador para revelar sentidos. Elas são, a rigor, uma construção do pesquisador e é por elas que se acessa ao passado (PESAVENTO, 2005, p. 98).

Neste sentido, o pesquisador irá buscar a leitura dos códigos do passado, irá processar com o não-visto e o não-vivido por ele, através de registros que trazem significado para as questões que levanta. Isso "permite pensar a descontinuidade da História e a diferença, colocando tanto o historiador como o leitor diante de uma alteridade de sentidos do mundo" (PESAVENTO, 2005, p. 71).

[9] Para Telmo Muller (1986), Kusminsky foi um dos maiores nomes da ginástica no Rio Grande do Sul, sua atuação foi marcante em São Leopoldo, mas principalmente em São Sebastião do Caí, onde foi o fundador da Turverein; durante mais de 60 anos colecionou programas, artigos de jornais e fotografias sobre as atividades no setor da ginástica na qual era aficionado. Este arquivo de inestimável valor permite conhecer uma faceta da colonização alemã no RS. Foi doado pelo organizador em 20 de fevereiro de 1968, aos 92 anos de idade. Nota esclarecedora encontrada junto à caixa arquivo no Museu Histórico Visconde de São Leopoldo.

AS MULHERES NA LTV

A partir do final do ano de 1907 começou um movimento[10] para formar um grupo de ginástica feminina (dammenriege) na LTV, e seguindo o exemplo de algumas associações co-irmãs[11], a LTV no início do ano de 1908, também passou a oferecer o turnen para as mulheres[12]. De acordo com Mazo; Silva, Lyra (2010, p. 12) a "participação das mulheres na prática corporal da ginástica era um traço de distinção cultural das associações alemãs às demais, onde a prática esportiva era permitida apenas aos homens".

Para Mourão (2000, p. 387), no final do século XIX e início do século XX "o corpo feminino na sociedade brasileira era submetido a uma nova ordem social que dirigia a mulher para uma prática de atividades corporais que auxiliassem na reprodução e produção de uma raça mais forte". O movimento higienista, segundo esta mesma autora, "contribuiu para tirar a mulher do estado de segregação em relação à atividade físico-desportiva", normatizou e organizou a vida da família brasileira, determinou funções claras para ambos os sexos, quando a prática do movimento corporal passou a ser estimulado para as mulheres, com o objetivo de melhorar seu estado de saúde, para conceber e gerar filhos mais saudáveis.

Este momento político e social que a sociedade brasileira começava a vivenciar fica claro e evidente durante o processo de fundação do departamento de ginástica feminina na Turnenbund (SOGIPA) em 1904.

> Grupos interessados foram convocados para uma sessão, onde o Presidente expôs as finalidades de tal empreendimento. Explicou ele as realizações similares já efetuadas, em São Paulo, e o amadurecimento do ambiente social e espiritual de tão útil iniciativa. Após o professor George Black[13] em longa e bem fundamentada

[10] Um grupo de mulheres associadas a LTV tomou a iniciativa de formar uma turma feminina para prática do turnen e encaminhou a proposta para a diretoria. Em 02/01/1908 foi divulgada uma nota no Deusche Post (Folha Alemã) sobre a formação da turma e convidava as filhas de sócios e também de não-sócios a ingressarem no grupo. A nota destacava que era terminantemente proibida a entrada de homens no horário das aulas. Logo após, no dia 05 de janeiro de 1908, em uma reunião de diretoria, fundou-se o primeiro grupo de Ginástica feminina na LTV.

[11] Na Turnverein de São Sebastião do Cahy desde 1905 já havia uma turma de mulheres de ginástica, conforme panfleto da Festa de 25° aniversário do departamento feminino de Turnen. O Departamento de ginástica para Senhoras na Turnenbund foi fundado em 1904.

[12] Entre as fundadoras do grupo estavam: Lúcia Hofmann, Emmy Dienstbach, Elssa Hofmann, Serena Sperb, Íris Schimidt, Ema Crusius, Herminia Lang, Elly Presser, Alvina Braescher e Anna Braescher. A primeira aula ocorreu no dia 07/01 de 1908 e foi ministrada por Alfred Mohr, presidente da LTV.

[13] George Black (1877-1949) tornou-se mestre de ginástica na Alemanha, e em 1902 desembarcou em Porto Alegre, em 1903 ingressou na Turnenbund, atuou como ginasta e jogador de futebol e em 1905 tornou-se mestre nesta instituição, introduziu o punhobol e o escotismo (MAZO e LYRA, 2010).

> exposição e com muito conhecimento de causa, refere-se as atividades a serem abordadas. Finalmente um médico ilustre da época, Dr. Schultz, traz o conhecimento aos presentes, dos benefícios da ginástica sob o ponto de vista da medicina, 32 moças e senhoras se inscreveram no mesmo dia (Álbum Comemorativo ao Centenário da SOGIPA, 1867 – 1967 1º Centenário", S/AUTOR).

Conforme Goellner (2008) as mulheres da elite tinham maior acesso aos bens culturais, à escolarização e as novidades do continente europeu; eram brancas e a elas era dirigido o discurso de fortalecimento do corpo, e, por fim, da raça. A atividade física não era popular na sociedade brasileira neste período, era na maioria das vezes relacionada à elite e se caracterizava como aristocrática familiar e saudável.

Em uma das atas de março de 1908, aparece o registro de que uma das alunas do grupo feminino da LTV, cuja família não tinha boa fama, deveria ser excluída do grupo. Sobre as posturas morais Muller (1986, p. 61) lembra que "a Sociedade de Ginástica, como, de resto a Sociedade como um todo, tinha rígidos princípios éticos e morais". Uma Senhora que usasse um vestido um pouco mais curto era motivo de comentários.

Este comportamento de tal família e quem sabe da moça não era visto como adequado. Para Rago (2002, p. 187), "os médicos da época sinalizavam que as mulheres tinham um desejo sexual muito menor do que o dos homens, aliás algo quase inexistente, o desejo para as mulheres era visto apenas para reprodução", assim indicavam a conduta que as mulheres honestas deveriam evitar, as moças deveriam ser comportadas e como a classe médica insistia na ausência de instinto sexual nas mulheres castas, a não ser para fins reprodutivos, outro tipo de comportamento era tido como associal[14]. Para Fiorin (2002, p. 53) a mulher de origem alemã no Brasil "vivia um antagonismo muito forte", sendo respeitada dentro do seu grupo étnico, mas enfrentando vários problemas para se afirmar no universo masculino, em uma sociedade patriarcal e machista.

No final do século XIX de acordo com Votre e Mourão (2000, p. 377) o esporte na sociedade brasileira "ainda era visto pela maioria como reserva masculina", era natural o homem fazer esporte, "à mulher cabia apenas ver o espetáculo e aplaudir". Foi somente no início do século XX que as mulheres brasileiras passaram a ter acesso à vida esportiva. Este período é marcado pelas modernidades, quando a mulher brasileira de elite iniciava sua

[14] Este tipo de atitude pelas mulheres era tido muitas vezes como um risco para sociedade, que recusavam sua condição e seu espaço natural a maternidade e o lar... era o caso das prostitutas e das lésbicas, mulheres dos excessos instintivos, degeneradas natas por hereditariedade. Portanto qualquer comportamento diferenciado era risco para a sociedade. (RAGO, 2002, p. 187)

emancipação na sociedade, buscando "conhecimento e reconhecimento" no espaço público através de sua inserção (MOURÃO, 2000, p. 385).

Através das atas e das programações das festividades, percebemos que o grupo feminino da LTV, quando se apresentava, fazia demonstrações nos aparelhos de ginástica e ou se exibia fazendo apresentações intituladas de rítmicas[15]; já a turma masculina sempre utilizava os aparelhos durante suas apresentações. Esta diferenciação[16] que ocorria entre os grupos durante as demonstrações é verificada quando Fiorin (2002, p. 66) diz que "nos clubes, a ginástica de aparelhos é destinada basicamente aos homens, sendo que para as mulheres a ginástica tem que ter graça, beleza e feminilidade", o corpo feminino era visto como frágil e os exercícios que requeressem força, poderiam dar uma aparência masculinizada para as mulheres.

Quanto à participação das mulheres em competições, será considerada a partir da 14ª Gauturnfest[17] (1930), pois não foi possível detectar a data precisa de quando isto aconteceu pela primeira vez, embora tudo indique que elas já participavam de campeonatos nos anos anteriores[18]. Porém, nos documentos analisados, somente foi encontrada a presença, de forma

[15] Esclareço que nas apresentações rítmicas, as ginastas algumas vezes utilizavam o uso de aparelhos, não os da ginástica artística (barra, paralelas, argolas, cavalo), mas se apresentavam "com os aparelhos" (arcos, maças, bandeiras, faixas) lembrando a ginástica moderna que serviu de base para o surgimento da Ginástica Rítmica Desportiva, hoje conhecida como Ginástica Rítmica. Muller (1986) faz uma referência a uma fotografia de um grupo feminino da LTV denominando como bailado.

[16] Porém, no relatório apresentado em janeiro de 1909, consta que em 1908 foi registrado, até então, o maior número de ginastas, 106 no total; havia 50 praticantes no feminino (17 no adulto e 33 no grupo das moças), 56 no masculino (17 no adulto e 34 no grupo de rapazes). Percebe-se que a quantidade de participantes de homens e mulheres era semelhante, o que caracteriza uma boa aceitação e participação delas nas atividades físicas do clube.

[17] De acordo com o documento encontrado no Museu Histórico Visconde de São Leopoldo, o Certificado de Helga Schilling referente a 14ª Gauturnfest, ginasta da Turnverein de Novo Hamburgo, somou 110 pontos na competição do grupo de 07 no nível II, obtendo o 5º lugar entre 38 participantes nesta competição (grupo). O referido certificado traz algumas informações sobre uma das provas que fez parte da programação feminina. A competição de 07 exercícios consistia em 03 provas distribuídas nos aparelhos (01 na barra fixa, 01 nas paralelas, 01 no cavalo), 01 exercício livre (solo) e 03 exercícios populares (corrida, lançamento e salto), distribuídos em dois níveis, o nível I para ginastas avançados e o II para não tão adiantados.

[18] As festividades de aniversário do centenário da imigração alemã no Brasil, em 1824, "foram marcadas pela participação das mulheres pela primeira vez nas competições de atletismo" (MAZO e LYRA, 2010, P. 971) e como nas Gauturnfeste as provas de atletismo estavam inclusas nas provas combinadas, com certeza as mulheres já estavam participando ativamente neste evento antes de 1930.

competitiva, das mulheres da LTV no ano de 1937[19], quando foi realizada 20ª a última Gauturnfest, tampouco o motivo pelo qual estas não competiam.

É bom ressaltar que nos jogos olímpicos de 1928 houve, pela primeira vez, a participação feminina na ginástica artística[20] e no atletismo[21]. Para os homens estas duas modalidades já estavam inclusas desde 1896, quando se realizou a primeira Olimpíada da era moderna. O movimento esportivo feminino foi um dos responsáveis para que isto viesse a acontecer. Estava à frente dele Alice Melliat[22] que fundou e organizou várias Federações inclusive a I e II Olimpíada Feminina em 1921 e 1922, assim como em 1930 e 1934 os Jogos Mundiais Femininos (CIDADE e DA ROCHA, 2005; DEVIDE, 2005).

Na imagem utilizada na ilustração do certificado da 14ª Gauturnfest, dá a idéia de uma coreografia de dança, de uma atividade ritmada, graciosa e harmônica, caracterizando uma identidade de ginástica feminina. A mulher mesmo estando no meio esportivo ainda era vista como mãe, esposa, dedicada aos filhos, submissa ao mundo masculino, e para Votre e Mourão (2000, p. 380) "o esporte dava um tipo singular de visibilidade à mulher, no sentido de que a mostrava não apenas como um ser gracioso, digno de ser olhado, observado e cobiçado, mas e especialmente digno de ser admirado".

Na edição da 16ª Gauturnfest (1932) sediada em São Sebastião do Caí, houve uma particularidade, a participação de uma árbitra, Martha Kadisch, pertencente à Turnverein Navegantes São João; provavelmente foi uma das primeiras a fazer parte da arbitragem da ginástica gaúcha. Antes disto, a arbitragem era formada exclusivamente por homens. Em virtude da participação feminina eles passaram a avaliar também as provas femininas, porém nem todos arbitravam os dois sexos.

---

[19] Quadro do certificado da 20ª Gauturnfest de Hardy Crusse, ginasta da LTV, realizada em 1937 e encontrado no Museu Histórico Visconde de São Leopoldo, mostra o resultado atingido pela ginasta. Ela fez parte na competição de 10 provas, atingindo 70,5 pontos e se classificou em 15º lugar.

[20] Na ginástica artística feminina a competição foi composta de 03 provas: apresentação livre com aparelhos portáteis, exercícios nas paralelas e salto no cavalo (PÚBLIO, 2002).

[21] No atletismo feminino a competição continha 05 provas: 4x100m; 800m; 100m; salto em altura e lançamento do disco.

[22] Milliat foi uma personalidade no movimento esportivo feminino no primeiro terço do século XX. Seduzida pela prática esportiva desde sua juventude, praticou remo e tornou-se a primeira mulher a receber o diploma de remadora em longa distância. Obteve o seu primeiro cargo administrativo no esporte em 1912, no clube parisiense "Femina Sport", do qual foi presidente em 1915, quando já organizavam competições de atletismo feminino e proliferavam clubes esportivos na França. Fundou, em 1917, a Federação Esportiva Feminina Francesa (Feff), sendo eleita presidente em 10/03/1919. Pôs sua experiência em prol do desenvolvimento do esporte feminino, organizando, em 1921 e 1922, na cidade de Mônaco a Olimpíada Feminina. Em outubro de 1921, em Paris, Milliat fundou a Federação Esportiva Feminina Internacional (Fefi), que a partir de 1922 até 1934 organizou os Jogos Mundiais Femininos (QUINTILLAN, 2000 apud DEVIDE, 2005, p. 97).

Para as mulheres brasileiras este ano ficou marcado pela conquista de novos espaços no cenário esportivo através da nadadora Maria Penna Lenck[23] que foi a primeira representante feminina do Brasil e da América do Sul a participar dos Jogos Olímpicos realizados em Los Angeles (USA). Conforme Mourão (2000, p. 387) ela "influenciou as moças no cenário nacional, contribuindo para a transformação das representações que restringiam a mulher à prática esportiva".

Em 1934, na 18ª Gauturnfest, une-se a Martha Kadisch, uma nova árbitra, Ilona Sperb24 da Turnverein Hamburgo Velho fortalecendo o cenário da arbitragem feminina, caracterizando um avanço das mulheres na vida pública e esportiva25 no RS.

O certificado da 20ª Gauturnfest traz a foto de uma mulher que, quando comparado com a imagem utilizada no certificado feminino da 14ª Gauturnfest, evidencia uma diferença enorme entre as duas imagens. Enquanto no primeiro aparecem mulheres de saiotes dançando em grupo, neste, a pose em um exercício de ginástica, a vestimenta, (apropriada para a prática da ginástica e deixando seu corpo mais a mostra), o corpo (músculo e torneado) realça tratar-se de uma mulher ginasta. Fiorin (2002, p. 62) faz um comentário sobre as mulheres com seus respectivos trajes de ginástica; para ela, as roupas esportivas "denotam também a presença de outros tempos para a sociedade e a mudança de certos costumes nos quais as práticas corporais passam a ganhar cada vez mais destaque".

Esta exposição corporal das mulheres, naquela década, tornou-se reflexo dos movimentos higienistas e eugênicos, porém o número de adeptas ao esporte, para Mourão (2000), ainda era tido como "muito tímido" mesmo sendo praticado em várias modalidades esportivas. Devido ao rol esportivo ter se ampliado, surgem novos eventos que irão demarcar espaços. Para Goellner (2005, p. 93) "a ampliação da participação feminina nos esporte possibilitou a emergência de algumas competições26 de grande porte destinado para as mulheres"; aparecem alguns campeonatos exclusivamente femininos que se realizaram nesta

[23] Maria Penna Lenck (1915-2007) era brasileira e descendente de alemães; iniciou sua vida esportiva no turnen. Por problemas de saúde passou a praticar a natação. Foi a primeira mulher brasileira a participar de uma Olimpíada (1932) aos 17 anos, foi recordista brasileira, sul-americana e mundial diversas vezes; quando encerrou sua carreira, casou e trabalhou como professora de educação física. Foi a primeira mulher a fazer parte do Conselho Nacional de Desportos (VOTRE e MOURÃO, 2000).

[24] Ilona Sperb antes de se tornar árbitra, foi ginasta da Turnverein Hamburgo Velho.

[25] A participação das mulheres no meio esportivo foi detectado em 1904, quando a Turnenbund ofereceu o curso para formação de mestre em Ginástica para mulheres, quando Elli Kaufmann tornou-se professora da Escola Hilfsverein (atual Colégio Farroupilha) (DIAS e MAZO, 2009, p. 06).

[26] Jogos Femininos do Estado de São Paulo em 1935.

década e representaram um marco para a inserção e crescente participação da mulher nas atividades físico-desportivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através de alguns documentos foi possível obter-se algumas informações de como as mulheres praticavam o turnen na LTV e nas demais sociedades; saber quais aparelhos utilizavam, quem competia, como era realizada a competição, enfim, compreender o universo feminino no turnen nas Turnvereine.

A LTV participou de todos os campeonatos que a Turnerschaft organizou, porém sempre foi representada através da participação masculina. As mulheres passaram a competir nas Gauturnfeste no ano de 1930, década em que houve um momento de expansão das mulheres brasileiras no meio esportivo, mas, as mulheres da LTV apenas começaram a competir em 1937, na última Gauturnfest. Apesar de a primeira turma feminina ter sido formada pela iniciativa de um grupo de mulheres e que contou com o apoio da diretoria, não se sabe a razão pela qual as mulheres da LTV não participaram das demais edições das Gauturnfeste; talvez a diretoria só permitisse que elas se apresentassem, ou que os professores só incentivam a apresentação, ou ainda, quem sabe, a família não autorizava este tipo de participação.

As Sociedades de Ginástica, influenciadas pelo momento político e social que a sociedade brasileira vivenciava o higienismo, foram precursoras das práticas corporais para as mulheres no RS.

Referências:

CIDADE, Ruth Eugênia; ROCHA, Maria Beatriz F. *A Mulher e o Esporte: O processo Civilizador e o Envolvimento Feminino nos Esportes*. Disponível em: <http://www.fef.unicamp.br/sipc/anais8/Ruth%20Eug%C3%AAnia%20Cidade%20%E2%80%93%20UFPR%20.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2010.

DEVIDE, Fabiano Pries. *Gênero e Mulheres no Esporte* – História das Mulheres nos Jogos Olímpicos Modernos. Ijuí: Editora Unijuí, 2005.

FIORIN, Cristiane. *A ginástica em Campinas*: suas formas de expressão da década de 20 a década de 70. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2002.

GOELLNER, Silvana V. *"As Mulheres Fortes são aquelas que fazem uma Raça Forte":* Esporte, Eugenia e Nacionalismo no Brasil no início do século XX. Recorde: Revista de História do Esporte, v. 1, n. 1, junho de 2008.

MAZO, Janice; DA SILVA, Carolina; LYRA, Vanessa. *As Mulheres no Cenário do Associativismo Esportivo em Porto Alegre/RS na Transição do Século XIX para o XX: Alternativas de Sociabilidade e Lazer para elas.* Licere, Belo Horizonte, v. 13, set. 2010.

MAZO, Janice; LYRA, Vanessa. *Nos rastros da memória de um "Mestre de Ginástica"*. Revista Motriz, v. 16, n. 4, p. 967-976, out./dez. 2010.

MOURÃO, Ludmila. *Representação Social da Mulher Brasileira nas Atividades Físico – Desportivas: de 1870 a 1950.* Congresso Brasileiro de História da Educação Física, Esporte, Lazer e Dança. 7.: 29 maio a 01 jun. 2000: Gramado – RS. Anais, Porto Alegre: UFRGS/ESEF, 2000.

MULLER, Telmo. *Sociedade de Ginástica*: Cem Anos de História. São Leopoldo: Rotermund S. A., 1986.

PÚBLIO, Nestor. *Evolução Histórica da Ginástica Olímpica*. 2 ed., Guarulhos: Phorte Editora, 2002.

RAGO, Margareth. *Os Mistérios do Corpo Feminino, ou as muitas descobertas do "Amor Venéris"*. Projeto História – Corpo e Cultura, Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História, PUC/SP, n. 25, dezembro, 2002.

SILVA, Haike Roselane Kleber da. *Sogipa*: uma trajetória de 130 anos (Publicação Comemorativa) Porto Alegre: Gráfica Editora Palloti, Editores Associados Ltda., 1997.

VOTRE, Sebastião; MOURÃO, Ludmila. Maria Lenk como Ícone Latino – Americano no Esporte. Congresso Brasileiro de História da Educação Física, Esporte, Lazer e Dança. 7.: 29 maio a 01 jun. 2000: Gramado – RS. *Anais...* Porto Alegre: UFRGS/ESEF, 2000.

WIESER, Lothar. *Deutsches Turnê in Brasilien*. Deutsche Auswanderung um die Entrwicklung dês Deutsch-Brasilinischen Turnwesens bis zum Jahre 1917. London: Arena, 1990.

CORPO, MULHER E FUTEBOL: COM A PALAVRA, AS JOGADORAS

SALVINI, Leila[1]
MARCHI JÚNIOR, Wanderley[2]

Eixo temático: Gênero e sexualidade nas práticas corporais e esportivas não escolares

Resumo: Considerando as diferentes interpretações que as palavras: corpo, mulher e futebol, despertam nos mais variados públicos, objetivamos com esse trabalho trazer a tona a visão que as próprias jogadoras tem sobre o corpo no futebol. Para tanto, entrevistamos três atletas que em algum momento de sua história no futebol, foram atletas de alto rendimento. A questão norteadora se debruçou em saber se no futebol existe lugar para preocupação com a estética do corpo, ou, se o corpo nesse contexto deve, sobretudo, atender as necessidades físicas do jogo. Como considerações para o fechamento baseadas nas respostas, vislumbramos que existe um corpo que visa atender as necessidades físicas da modalidade, da mesma forma que se preocupa em parecer feminilizado, no sentido dicotômico de gênero.

Palavras-chave: corpo, mulher, futebol.

Abstract: Considering the different interpretations of the words: body woman and soccer, wake up in the most varied audiences, with the aim work to bring about the vision that the players themselves have about body in soccer. To this end, we interviewed three players at some moment in their history in soccer, were high-performance athletes. The research question has focused on whether we pay attention in soccer for concern with the aesthetics of the body or the body in this context should above all, meet the physical game. Considerations for closure based on the responses, we see that there is a body that aims to meet the physical needs of the sport, the same so who cares about opinion feminized in the sense of dichotomous genre.

Keywords: body, women, soccer.

INTRODUÇÃO

Sugerimos que façamos um exercício de reflexão pensando o futebol feminino no Brasil – no sentido de interpretar as oscilações de acordes e sons com as diferentes formas de ouvir, sentir e ver a modalidade – a partir da musicalidade das quatro estações de Vivaldi. Pois, assim como o brilhante compositor deu a cada estação do ano um arranjo diferenciado, também a cada indivíduo, as palavras chave: mulher, corpo e futebol, remetem um pensamento, uma reação distinta.

Essas três palavras "mágicas" podem soar destoantes ao ouvido de quem atrela a beleza feminina aos esportes sem contato físico direto e de culto ao corpo; podem soar como

[1] Aluna do mestrado em Educação Física na linha de pesquisa: História e Sociologia do Esporte na Universidade Federal do Paraná. E-mail: leila.salvini@hotmail.com.
[2] Professor Doutor do curso de Educação Física da Universidade Federal do Paraná e do Programa de Pós-Graduação em Educação Física e Sociologia da UFPR. Curitiba, PR, Brasil. E-mail: marchijr@ufpr.br.

uma suave e harmoniosa melodia aos ouvidos daqueles que defendem e lutam pela legitimidade do futebol feminino com suas particularidades; pode ter som de conquista àqueles que visam a "emancipação" feminina nos diferentes âmbitos sociais; ou, podem soar como uma música de refrão repetitivo aos que acreditam que essa discussão é desnecessária, pelo simples fato da existência de uma hibridização corporal, proposta por novas teorias.

Mas... Como soam essas três palavras aos ouvidos das próprias jogadoras?

Visando dar voz a essa sonoridade, o presente trabalho tem como principal objetivo ilustrar a opinião de três jogadoras de futebol, que em algum momento de sua vivência na modalidade já foram jogadoras de alto rendimento, sobre o corpo feminino no futebol.

As informações coletadas por meio de entrevista semi-estruturada consideraram para esse momento, a presente questão chave: *você acredita que no futebol tem lugar para preocupação com a estética do corpo ou o corpo nesse contexto deve, sobretudo, atender as necessidades físicas do jogo?*Após transcrição na íntegra, somente as informações diretamente relacionadas a presente temática foram selecionadas.

O presente escrito estrutura-se abordando questões relacionadas ao corpo feminino no esporte, mais especificamente, no futebol feminino no Brasil. Elencamos alguns momentos históricos importantes para a modalidade enquanto exaltação do corpo, seguidos por elementos formadores de um *habitus* do futebol feminino.

CORPO, MULHER E FUTEBOL

Um dos mais marcantes indícios da preocupação com o corpo feminino ocorreu em meados do século XX, juntamente ao processo de industrialização e ao anseio de renovação populacional que gradativamente se instaurava no Brasil daquela época. À mulher, competia a função de estar suficientemente saudável para então exercer com sucesso sua função de mãe e também de cidadã, que se debruça em contribuir com a sociedade gerando filhos fortes para defender e renovar a pátria (GOELLNER, 1998).

Nesse contexto de protecionismo ao corpo feminino, esportes – dentre eles o futebol – que pudessem acarretar algum problema ao sistema reprodutor e também à imagem feminina de delicadeza e fragilidade foram banidos em conotação legal. Como demonstra claramente o Decreto-lei 3.199[3] que em seu artigo 54 estabelecia que: "às mulheres não se permitirá a prática de desportos incompatíveis com as condições de sua natureza devendo, para este

[3] O inteiro teor do decreto pode está disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=152593>. Aceso em: 09/09/2010. E foi revogado no ano de 1975 pela lei 6251/75, disponível em: <http://www3.dataprev.gov.br/SISLEX/paginas/42/1975/6251.htm>. Acesso em 09/09/2010.

efeito, o Conselho Nacional de Desportos baixar as necessárias instruções às entidades desportivas do país". Desse modo, a construção dos corpos femininos relacionada às práticas esportivas foi de certa forma imposta em 1941 e simbolicamente restituída em 1979.

Entre os anos 1980 e 1990 juntamente com a noção de saúde pregada no início do século XX, apresenta-se a idéia da erotização dos corpos. No caso brasileiro, a necessidade de atrelar a beleza física de ser feminina ao futebol, modalidade historicamente masculina, aparece como uma constante (GOELLNER, 2005a). A autora é incisiva ao diagnosticar a espetacularização dos corpos femininos a fim de evidenciar as diferenças biológicas em atributos de comportamento onde, "se o futebol não pode masculinizar deve, no sentido inverso, reforçar sua feminilização. Nesse contexto, feminizar as mulheres é, sobretudo, feminizar a aparência e o uso dos seus corpos" (GOELLNER 2005a, p. 148).

Embasando-nos na noção de Bourdieu (1983) de campo esportivo como uma estrutura relativamente autônoma e considerando o esporte de acordo com Goellner (2004) como espaço de ambigüidades, leis que fundamentam e regulamentam as práticas esportivas nem sempre são as mesmas leis que regem e organizam outros campos. Contudo, as leis sociais que se amparam na dicotomia de gênero e que orientam as percepções sociais de maneira muito similar em diferentes estruturas, tem influência direta no contexto do esporte, no que diz respeito legitimidade das manifestações corporais.

Para Goellner (2005b), agregado ao discurso de mercado que se pauta no custo e na falta de patrocínio como maiores empecilhos para o desenvolvimento desse esporte ou ainda, da falta de condições de manter-se nele, outro discurso que há muito tempo ronda os espaços onde acontece a prática de atividades físicas tais como o futebol, é o da masculinização das mulheres.

Ao tratarmos do futebol feminino no Brasil, a noção de Bourdieu (2007) de que as mulheres são duplamente dominadas, se evidencia. Inicialmente pela luta por inserção em uma modalidade que remete a um caractere masculino, e em segundo lugar, pelo enfrentamento de preconceitos oriundos de sua representação corporal que em muitos casos se aproxima da representação dos agentes dominantes da estrutura do futebol. A interiorização das práticas futebolísticas masculinas por agentes femininas são incorporadas de modo inconsciente e dessa forma seguem reproduzindo elementos categorizadores do mundo social (a hierarquização de gênero) também no espaço dos esportes.

A reprodução da crença de um dualismo corporal (masculino/feminino) representado por *habitus*[4] legitimados frente a leis de dominação masculina, se dissipou, permanecendo arraigado à figura de atletas de modalidades como o futebol feminino. Desse modo, o preconceito de gênero contra as mulheres se instaura na exibição de um corpo feminino que incorporou determinados elementos de um *habitus* do futebol masculino.

Considerando o futebol como um *locus* legítimo de reprodução de significados de masculinidade, a violência simbólica que institui os fundamentos ocultos de dominação, visa localizar a dominação masculina na legitimação dos corpos, como fim na determinação de práticas esportivas excludentes. Assim, a dominação não é o efeito direto e simples da ação exercida por um conjunto de agentes (dominantes *versus* dominados), mas o efeito indireto de um conjunto complexo de ações que se engendram na estrutura do campo por meio do qual se exerce a dominação frente aos demais (BOURDIEU, 1996). Tal dominação não é evidente, e sim camuflada, a tal ponto que muitas vezes os que a sofrem não a percebem. "A violência simbólica consiste em uma violência que se exerce com a cumplicidade tácita dos que a sofrem e também, com freqüência, dos que a exercem, na medida em que uns e outros são inconscientes de exercê-la ou de sofrê-la" (BOURDIEU, 1997, p. 22).

A violência simbólica regida por leis de dominação masculina, toma dimensões físicas por meio da representação corporal das atletas, fomentando a disseminação de informações dúbias quanto a sua sexualidade, associando de modo generalizado à prática da modalidade ao homossexualismo. Além de juízos de valor proferidos baseados na aparência física, na instância do rendimento esportivo, são feitos exames clínicos a fim de comprovar o sexo das atletas[5].

Bourdieu (2007) chama a atenção para a relação que as mulheres esportistas têm com seu corpo. Enquanto as mulheres não atletas se preocupam em cuidar da sua imagem para outrem, por meio de elementos instaurados de corporificação construídos há séculos e reproduzidos até os dias atuais, as mulheres esportistas têm a percepção de corpo para si, deixando em segundo plano a noção de espetacularização da imagem feminilizada.

Vislumbrando as informações até aqui destacadas, que vão relatos de meados do século XX quando práticas esportivas eram permitidas ou negadas às mulheres. Passando pelo

[4] O *habitus* um corpo socializado, um corpo estruturado, um corpo que incorporou as estruturas imanentes de um mundo ou de um setor particular desse mundo, de um campo, e que estrutura tanto a percepção desse mundo como a ação nesse mundo (BOURDIEU, 1996, p. 144).

[5] Em 1968 na cidade do México o teste cromossomial e visual foi utilizado pela primeira vez nos Jogos Olímpicos. Desde então se tornou prática recorrente em eventos de grande calão. Algumas atletas brasileiras foram submetidas ao "teste de feminilidade" dentre elas estão, Edinancí Silva do judô e Érika Coimbra do voleibol.

fomento da espetacularização de corpos femininos, até chegar a realidade da modalidade no nosso país, carregada de "pré-conceitos" sobre as praticantes, elementos que reproduzem a dicotomia entre os sexos materializada nos corpos das esportistas, são reforçadas a cada momento histórico da modalidade.

O dualismo de gênero que aparece corporificado em instâncias "não esportivas" é aplicado também no contexto esportivo. Embora, devemos perceber que o espaço dos esportes, recruta habilidades físicas específicas que precisam ser minuciosamente trabalhadas para que se obtenha êxito na modalidade escolhida. Cabe-nos a questão: como deve se portar o corpo feminino no contexto do futebol?

COM A PALAVRA, AS JOGADORAS...

Com a proposta de responder ao questionamento inicial e, sobretudo, dar "voz e sonoridade" ao discurso das jogadoras, nesse momento apresentaremos as informações coletadas nas entrevistas. A fim de preservar as identidades reais, vamos chamá-las de entrevistada 1, entrevistada 2 e entrevistada 3.

Com relação ao questionamento chave da entrevista, que consistia em saber se no futebol tem lugar para preocupação com a estética do corpo ou o corpo nesse contexto deve, sobretudo, atender as necessidades físicas do jogo, a entrevistada 1 inicialmente fala de um corpo que apresenta preocupações estéticas em não parecer masculinizada, *eu, por exemplo, ganho massa muscular muito fácil, então vou a academia e prefiro fazer exercícios de resistência para não ficar com o corpo masculinizado.* Na seqüência, remete a noção de corpo preparado para enfrentar o esporte, dizendo: *o futebol é um esporte de contato, e não pode jogar mole, se não quer contato tem que jogar vôlei.*

Em se tratando de querer parecer bonita nos jogos, ela afirma: *eu sou vaidosa, quando minha unha está comprida está pintada, se o cabelo está curto, jogo com faixa. Dentro das possibilidades que a modalidade oferece eu procuro estar feminina.* A entrevistada 1 sustenta sua posição de querer parecer feminina durante os jogos pois, *eu acho importante parecer feminina pra tirar esse preconceito de que quem joga futebol não se cuida.*

Já a entrevistada 2, enfatiza questões que remetem a preparação das atletas para o momento do jogo, é nas palavras dela, *como se fosse um espetáculo*. Ela continua descrevendo que antes do jogo *as meninas ficam arrumando o cabelo,* e que, *a chuteira tem que estar limpa*. Conta-nos também que *as meninas são super vaidosas, talvez dentro de campo isso não fique em evidência por causa da garra do jogo.* Entretanto, em se tratando do corpo enquanto ferramenta de jogo é incisiva em dizer: *o corpo deve estar preparado para o*

jogo, a menina precisa estar preparada para aguentar o jogo. E finaliza dizendo que na opinião dela, é *super importante que as meninas tenham preparação tanto da parte física quanto da parte técnica.*

Tanto a estética do corpo quanto o corpo para o futebol apresentam-se vinculados na opinião da entrevistada 3, pois para ela, *é impossível você ter um bom trabalho todos os dias sem ter um corpo bonito*. Ao questionarmos quanto a feminilização desse corpo, ela profere: *você faz a musculação pra você ganhar força pra ajudar nos movimentos que o jogo precisa e isso indiretamente te masculiniza um pouco, porque com um trabalho intenso algumas coisas que são naturais da mulher, como os seios, acabam diminuindo.* Entretanto, reforça a opinião contrária mencionando que, e*xistem muitas jogadoras que eu conheço que são extremamente femininas, bonitas, o corpo ajuda porque a final de contas você treina todos os dias, o corpo é muito trabalhado.*

A entrevistada 3, faz um apanhado geral das idéias para justificar motivos pelos quais uma jogadora de futebol pode apresentar algumas características não tão femininas, diferentemente de outras mulheres, não atletas. Ela começa deixando bem claro que nem todas as atletas são masculinizadas, *com relação a ser uma regra ser masculina, não acredito não.* Prossegue explicitando alguns elementos que a seu ver, incitam a visão "masculinizada" da mulher atleta aos olhos dos "não atletas": *pode ser que tenha* (essa visão) *porque você ganha mais musculatura, o pensamento é mais agressivo por ser atleta, porque meche muito com as emoções, você precisa sempre estar pensando em ganhar, em estar bem jogando, você deixa de ser uma pessoa normal pra passar a esquecer a dor, você convive com a dor e com a competição o tempo inteiro.*

Em meio a esse panorama de respostas, encontramos muita similaridade de conteúdo, embora proferidos de maneiras distintas. Todas as entrevistadas apresentam, com maior ou menor ênfase, a necessidade de ter um corpo preparado e compatível à modalidade. Do mesmo modo, destacaram que questões referentes aos cuidados corporais vinculados a uma rotina feminilizada, também são importantes e até necessários. A necessidade em atrelar os cuidados do corpo estético[6] com o corpo esportivo, são evidentes nos discursos das entrevistadas 1 e 2, enquanto a entrevistada 3 remete ao corpo estético como sendo o corpo esportivo, ou nas palavras dela, *um está ligado ao outro*.

[6] Entendemos como corpo estético, o corpo construído cultural e historicamente atrelando atributos de feminilidade ao corpo da mulher. De modo, que tais caracteres merecem investimento desse público, a fim de corporificar o gênero feminino.

Embora as falas tomem rumos minimamente distintos, percebemos que se enraízam em apontamentos da dicotomia entre homens e mulheres. Seja em demonstrar preocupação em parecer feminina no espaço do futebol, ou, em entender que características como pensamento agressivo e competitivo não são comuns às mulheres não atletas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente ao cenário que se instaurou após a descrição das entrevistas, podemos assegurar que os apontamentos apresentados no corpo desse trabalho se reafirmam. Pois, quando Goellner relata a preocupação governamental com a saúde da mulher, determinando por decreto quais eram as modalidades pertinentes àquele corpo, nos remete a pensar que resquícios dessa institucionalização permanecem agregados à figura da mulher, especialmente quando se trata da construção social do corpo feminino e o que se espera de um atleta. As evidências dessas afirmações podem ser encontradas no discurso das jogadoras, quando o corpo para o esporte não se enquadra na categoria de corpo feminino.

Seguimos com a autora quando aborda o fomento da espetacularização dos corpos femininos no âmbito esportivo e, vislumbramos nas entrevistas que perdura esse anseio. As próprias atletas demonstram nítida preocupação em parecerem bonitas no espaço de jogo. Ainda nessa questão, Bourdieu nos permite analisar, e de certo modo comprovar, que os fundamentos ocultos de dominação masculina pairam na legitimidade dos corpos e das práticas. Ou seja, as jogadoras devem parecer bonitas e munidas de atributos considerados como femininos, ao mesmo tempo em que devem incorporar as necessidades físicas da modalidade, e expressam isso nitidamente nos seus discursos.

Então, como deve se portar o corpo feminino no futebol? Deve atender as necessidades da modalidade, trabalhando o corpo para êxito esportivo, ou, devem prevalecer mesmo nesse espaço de combate, as características feminis instauradas no início do século XX e reproduzidas até a contemporaneidade?

Em meio a esses apontamentos, uma nova discussão desponta. É possível no espaço dos esportes preservar as características aplicáveis a outros espaços, tal qual, características engessadas do corpo generificado?

Tomando por base os dados aqui apresentados, vislumbramos que os constructos históricos e culturais que temos hoje, de atributos necessários para ser jogadora e de atributos para ser feminina, são “conflituosos” e não complementares. Para tanto, avista-se a necessidade de o esporte ter categorias próprias de gênero aplicadas a sua realidade, para de fato, as palavras: corpo, mulher e futebol, soarem em perfeita harmonia.

Referências:

BOURDIEU, P. **A dominação masculina.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007b.

BOURDIEU, P. **Questões de sociologia.** Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, P. **Razões práticas.** Campinas: Papirus, 1996.

BOURDIEU, P. **Sobre a Televisão.** Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 1997.

GOELLNER, S. V. As atividades corporais e esportivas e a visibilidade das mulheres na sociedade brasileira do início deste século. **Movimento**, Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 47-57, 1998.

GOELLNER, S. V. Mulher e esporte no Brasil: entre incentivos e interdições elas fazem história. **Pensar a Prática.** v. 8, n 1, p. 85-100, 2005a.

GOELLNER, S. V. Mulher e Esporte no Brasil: Fragmento de uma História Generificada". In: SIMÕES, A.C.; KNIJIK, J. D. **O mundo psicossocial da mulher no esporte: comportamento, gênero, desempenho**. São Paulo: Aleph, 2004. p. 359-374.

GOELLNER, S. V. Mulheres e futebol no Brasil: entre sombras e visibilidades. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 143-51, 2005b.

CORPOS, GÊNEROS E SEXUALIDADES:REFLEXÕES A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA

MACEDO, Christiane Garcia – ESEF/UFRGS
GOELLNER, Silvana Vilodre – ESEF/UFRGS
GUIMARÃES, Aline Rodrigues – ESEF/UFRGS

Eixo Temático: Gênero e sexualidade nas práticas corporais e esportivas não escolares

Resumo: O presente trabalho relata a experiência de uma disciplina "Corpo, gênero e sexualidade: educando para a diversidade" da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, ministrada no primeiro semestre de 2011. Para tanto apresentamos as discussões conceituais realizadas sobre o tema e as atividades propostas para os alunos. Esta disciplina se mostrou como uma oportunidade de refletir sobre as naturalizações feitas sobre as práticas corporais e esportivas e o papel do professor de Educação Física, sendo uma temática importante mas, ausente no currículo obrigatório do curso.

Palavras-chaves: corpo, gênero, sexualidade.

Abstract: This paper describes the experience of a discipline "Body, Gender and Sexuality: educating for diversity" of the Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, taught in the first half of 2011. To present both the conceptual discussions held on the topic and proposed activities for students. This discipline has proved as an opportunity to reflect on the naturalizations done on sportive and bodily practices and physical education teacher, being an important issue but, absent the compulsory curriculum of the course.

Corpo, gênero e sexualidade: desafios para a formação docente

Corpo, gênero, sexualidade... Porque estas palavras são importantes quando pensamos na educação? Será que a aparência dos corpos, a noção que temos do que é ser masculino ou feminino, a orientação sexual das pessoas ou a cor de sua pele, tem alguma relação com discriminação e exclusão? Será que isso é um problema a ser pensado apenas por quem sofre a discriminação ou, ao contrário, não deveria ser amplamente discutido, comentado, questionado, analisado?

Questões como estas nos motivaram a oferecer uma disciplina especifica no currículo de formação de professores de Educação Física[1] tendo como base a experiência do Grupo de Pesquisa Sobre Corpo e Cultura (GRECCO)[2].

[1] Intitulada "Corpo, gênero e sexualidade: educando para a diversidade", a disciplina de caráter eletivo foi oferecida no primeiro semestre de 2011 com carga horária de 30 horas. Matricularam 36 alunos.
[2] Coordenado por Silvana Vilodre Goellner. Acesso: http://www.esef.ufrgs.br/ceme/grecco/index.htm.

Idealizada para dar visibilidade a temáticas ainda pouco discutidas dentro do currículo de formação de professores de Educação Física, a disciplina buscou evidenciar algumas discussões sobre gênero e sexualidade no atravessamento com as práticas corporais e esportivas[3], evidenciando suas interfaces históricas e culturais. Buscamos, sobretudo, evidenciar o quanto essas práticas se constituem como espaços que educam corpos e subjetividades produzindo situações concretas nas quais alguns sujeitos e grupos sociais são incluídos e outros excluídos. Partimos do entendimento de que, em nome do que culturalmente se considera como desejável e aceitável no que se refere aos corpos, aos gêneros, às sexualidades e às relações étnico-raciais, não raras vezes, vivenciamos situações de discriminação e violência dirigidas àquel@s que não se aproximam dessa representação.

Por entendermos que o respeito à diversidade deve permear a prática pedagógica buscamos problematizar esses temas sensibilizando @s alun@s para a importância dessa discussão. Assim, construímos as aulas privilegiando dinâmicas variadas que, pelo seu próprio desenvolvimento, possibilitaram uma participação efetiva de tod@s aquel@s envolvidos no seu acontecer. Procuramos, de certo modo, causar algum desconforto n@s participantes na tentativa de desconstruir alguns conceitos já naturalizados no que respeita aos temas em questão: corpo, gênero, sexualidade. Razão pela qual privilegiamos o espaço de debate em aula bem como a produção de pequenos textos nos quais pudessem refletir sobre a temática posicionando-se em relação ao que foi apresentado, debatido e tornado visível.

Para a construção desse texto optamos por apresentar os temas que foram trabalhados privilegiando alguns marcos teóricos bem como o modo como estes foram problematizados nas atividades desenvolvidas.

Tema 1: A produção cultural do corpo[4]

O que é, afinal, o *corpo*? Será que nós *temos* ou *somos* um *corpo*? Seria o *corpo* somente a sua materialidade biológica? Se assim fosse, porque determinadas pessoas sofrem em função de algo que está relacionado aos seus *corpos*?[5]

Questões como estas nos remetem a pensar que o *corpo* não é tão somente a sua conformação biológica mas, ainda, seus gestos, suas expressões, aquilo que veste e que o adorna, os medicamentos que consome, as doenças que apresenta, os prazeres que vivencia,

[3] Utilizamos o termo "práticas corporais e esportivas" e não esporte para dar relevância à atividades tais como dança, ioga, capoeira, ginástica, entre tantas outras cujo acontecer não é regrado pelos códigos do esporte.
[4] Tema trabalhado pelas mestrandas Aline Rodrigues Guimarães e Christiane Garcia Macedo.
[5] Parte das discussões aqui apresentadas estão publicadas no texto "A produção cultural do corpo", e "Corpo, gênero e sexualidade: educando para a diversidade", ambos de Silvana Goellner.

enfim, não há como falar de *corpo* sem falar de nossa subjetividade, daquilo que somos ou que gostaríamos de ser. Quando dizemos *corpo*, estamos nos referindo a nós mesmos. Não são, portanto, as semelhanças biológicas que o definem, mas fundamentalmente os significados culturais e sociais que a ele se atribuem (GOELLNER, 2010, p. 28).

Essa maneira de olhar para o corpo implica entendê-lo não apenas como um dado natural e biológico, mas, sobretudo, como produto de um intrínseco inter-relacionamento entre *natureza* e *cultura*. Em outras palavras: o *corpo* resulta de uma construção cultural sobre a qual são conferidas diferentes marcas em diferentes tempos, espaços, conjunturas econômicas, grupos sociais, étnicos, geracionais, entre outros.

Essa afirmação leva a pensar, por exemplo, que nem mesmo aquilo que é dado como *natural* do corpo existe sem a intervenção da cultura. Podemos dizer, então, que todas as pessoas, se não se alimentarem, sentirão a sensação da fome e que essa, além de ser da *natureza do corpo*, é universal. No entanto, se analisarmos com mais atenção perceberemos que são bastante diversos os motivos pelos quais sentimos essas necessidades ou ainda os produtos que poderão saciá-las.

Talvez na nossa cultura não tenhamos desejo de comer um cão (como os coreanos) assim como muitas pessoas não têm sede de tomar um chimarrão (hábito comum as pessoas que residem no sul do Brasil). Da mesma forma, podemos pensar que o que faz chorar ou rir é diferente entre os grupos sociais, entre as culturas e entre os tempos. Como também são absolutamente diversas as referências sobre limpeza, saúde, desejos sexuais, beleza, etc.

Diante dessa percepção é importante perceber que a fome, a sede, o riso, o choro, o desejo enfim, aquilo que nos enoja ou nos agrada, resulta de processos educativos que acontecem na família, na escola, na religião, na mídia, na sociedade, etc. Processos esses que vão construindo e marcando os nossos corpos desde antes de nascermos, assim como, vão influenciando o modo como nos reconhecemos como pessoas (GOELLNER, 2009).

Atividade desenvolvida: A aula iniciou com uma dinâmica na qual, em pequenos grupos, @s alun@s deveriam refletir sobre as seguintes questões: O que é corpo? O que é biológico? O que é cultural? A partir dessa problematização foi desenvolvida uma discussão sobre as influências da cultura nas intervenções aplicadas no corpo tais como dietas, cirurgias estéticas, tatuagens, maquiagem, vestimentas, potencialização muscular, entre outras. Foi exibido, ainda, um vídeo produzido pelas professoras[6] evidenciando diferentes representações do corpo ao longo do tempo e em distintas culturas. Foi solicitado que expressassem, através

[6] Disponível em : http://www.youtube.com/watch?v=tfZH9gLQI0g

da escrita, o que essa aula modificou em relação a sua compreensão sobre corpo e sobre a sua prática profissional. As respostas, de um modo geral, evidenciaram o quanto essa discussão colaborou para que pensassem sobre as naturalizações que comumente se deparam no seu cotidiano, e sobre perspectivas de inclusão nas práticas corporais e esportivas a partir do reconhecimento de diferentes possibilidades de intervenção rompendo, assim com preconceitos advindo de diferentes perspectivas: etnia, aparência corporal, gênero, religião, classe social, sexualidade, entre outros.

Tema 2: O corpo e a cultura fitness[7]

Corpo, beleza, magreza, estética, saúde, auto-estima, alimentação, exercício físico, bem estar.... palavras repetidas, cotidianamente, em pesquisas, reportagens, *sites*, programas televisivos, enfim, um sem número de locais a evidenciar o mesmo[8]. A repetir algo que parece estar incorporado em nós, naturalizado. E, de fato está, pois já não nos causa tanto estranhamento o registro do número de calorias em todos os produtos que consumimos, a inclusão do termo "vida ativa" em peças publicitárias, a profusão cada vez maior de artefatos midiáticos e científicos direcionados para o mercado da beleza, da saúde e do bem estar.

Estamos enredad@s numa trama discursiva que produz 'verdades' sobre o que somos ou, ainda, o que julgamos ser. A todo o momento nos deparamos com discursos e práticas que investem nossos corpos, incitam nossos desejos, produzem nosso imaginário, movimentam, em cada uma de nós, de modo diverso e peculiar, assujeitamentos e resistências. Na sociedade contemporânea nossos corpos são tornados espetáculos. Não podemos esquecer que, "o capitalismo avançado, o corpo se tornou o lugar ideal para todo tipo de experimento da biotecnologia, investimento da economia de mercado e principal objeto de consumo" (COUTO, 2007: 49). A cultura *fitness* é, portanto, um produto desse tempo e significa um conjunto de dispositivos que opera em torno da construção de uma representação de corpo que conjuga como sinônimos, saúde e beleza, associando-as a termos representados como plenos de positividades, dentre eles, "bem-estar", "qualidade de vida e "vida saudável".

O universo da cultura *fitness* envolve uma multiplicidade de intervenções que abrange muito mais que a atuação específica das academias de ginástica e de outros espaços destinados à exercitação física. Congrega uma rede de práticas e discursos que engloba, desde

[7] Tema trabalhado pelas mestrandas Aline Rodrigues Guimarães e Christiane Garcia Macedo.

[8] Parte das discussões aqui apresentadas estão publicadas no texto "A cultura fitness e a estética do comedimento: as mulheres, seus corpos e aparências", de Silvana Goellner.

cursos de formação de profissionais, publicações acadêmicas e não acadêmicas[9], eventos científicos e livros, até programas televisivos, *sites*, entre outros. Neste contexto, a expressão *fitness*, originalmente, utilizada para fazer referência a uma boa aptidão física, tem seu significado amplamente expandido designando não apenas a aquisição de uma capacidade orgânica mas a adesão a uma idéia, um estilo, um jeito de ser e de se comportar.

Para além da relação com a forma física, *fitness* tornou-se um adjetivo que agrega valor a diversos serviços e produtos. Na publicidade não são raros os usos do termo *fit* ou *fitness* para qualificar, por exemplo, vestuário (a coleção *Nike Fitness Dance*), alimentos (*Nestlé Nesfit*), cosméticos (*Sunfitness Crème Nacrée Hydratante*, da Biotherm), agência de modelos (*Fitness Model Agency*, de São Paulo), hotéis (Tio Sam Hotel *Fitness*, no Rio de Janeiro), celulares (W580 Sonic Ericsson),[10] sessões específicas de revistas endereçadas para o público feminino[11], além de tantos outros[12] inclusive direcionados para o público infantil como os jogos eletrônico *Fitness Frenzy* e *Fitness Dash* e as imagens de bonecas como a *Barbie Fitness.*

A cultura *fitness* desdobra-se de diferentes maneiras e, de forma quase persuasiva, captura as os indivíduos que, ora mais, ora menos, aderem as suas prescrições. As promessas de felicidade a ela agregada movimentam nossos pensamentos, sonhos, desejos, fantasias e, literalmente, nossa materialidade biológica, ou melhor, aquilo que denominamos corpo. A cultura *fitness* inscreve-se em nossa carne (GOELLNER, 2008).

Atividade desenvolvida: Objetivando que os alunos vivenciassem limites e possibilidades corporais foi realizada uma atividade prática de aproximadamente 40 minutos simulando uma aula em academia com ritmos brasileiros e latinos coreografados. Posteriormente foram trabalhados outros modos de trabalhar a ginástica e a dança que não aqueles hegemonicamente praticados nos espaços *fitness*[13]. A partir dessa vivência foram discutidas questões relacionadas à saúde e beleza de modo a problematizar essa aproximação e evidenciar que, em nome da estética, muitas vezes são realizadas atividades físicas que podem prejudicar a saúde.

---

[9] Tais como as revistas Fitness; Fitness e Performence; Saúde; Boa Forma; Bem Estar; Corpo a Corpo; Dieta Já e Plástica.

[10] "A primeira vista, o W580 Sony Ericsson se parece com um telefone móvel comum. Puro disfarce. Ele também funciona como um verdadeiro *personal trainer*, porque conta seus passos e as calorias que conseguiu queimar, além de monitorar a velocidade, a distância e o tempo de corrida ou da caminhada. *Revista Fitness* e Saúde, nº 290, outubro de 2007.

[11] As revistas *Boa Forma* e *Gloss* apresentam uma sessão denominada *Fitness*. Na Raça Brasil intitula-se *Dieta e Fitness*.

[12] "*Fitness* bucal: O sistema mastigatório deve freqüentar academia", recomenda o site Odontologika. http://odontologika.uol.com.br/fitnessbucal.htm.

[13] Atividade desenvolvida pela mestranda Aline Rodrigues Guimarães.

Nesse tema ganhou destaque o vídeo "Mulher do Terceiro Milênio",[14] por tematizar o universo *fitness* e seus desdobramentos. O vídeo gerou discussões acerca do mundo do trabalho na sociedade contemporâneas (várias atividades simultâneas) e algumas "exigências" feitas, especialmente para mulheres que, como evidencia fala da personagem: "Sou aquela mulher que ganhou o mundo e levou a casa nas costas! É verdade, e agente ainda tem que ser bonita, tem que ser gata. Senão eles não querem". Também foi exibido e discutido o vídeo "Um ciclo foda" do rapper Hungria[15] que traz a cena o universo dos anabolizantes e das representações de masculinidade associada aos corpos "bombados".

Tema 3: Gênero e sexualidade e as práticas corporais e esportivas[16]

Por *gênero* entende-se a condição social através da qual nos identificamos como masculinos e femininos. É diferente de *sexo*, termo usado para identificar as características anatômicas que diferenciam os homens das mulheres e vice-versa. O *gênero*, portanto, não é algo que está dado, mas é construído social e culturalmente e envolve um conjunto de processos que vão marcando os corpos, a partir daquilo que se identifica ser masculino e/ou feminino[17]. Em outras palavras, o corpo é *generificado*, o que implica dizer, que as marcas de gênero inscrevem-se nele.

Se estamos cientes de que o *gênero* é a construção social do sexo, precisamos considerar que aquilo que no corpo indica ser masculino ou feminino, não existe *naturalmente*. Foi construído assim e por esse motivo não é, desde sempre, a mesma coisa. Há algum tempo atrás, por exemplo, um homem que usasse cabelos compridos e brincos, provavelmente teria a sua masculinidade questionada, visto que essas *marcas* eram consideradas como femininas. Nos dias de hoje essa suspeição já não se aplica porque os brincos fazem parte dos adornos corporais de brasileiros e brasileiras, assim como o uso de cabelos compridos, curtos, coloridos, etc.

Este exemplo ajuda a pensar outra questão importante sobre os *gêneros*. O que é mesmo masculino e feminino? Será que podemos nos referir a esses termos no singular ou não poderíamos pensar que existem diferentes formas de viver as masculinidades e as

[14] Gravação de uma parte do espetáculo Cócegas, protagonizado pelas atrizes Heloisa Perissé e Ingrid Guimarães. Disponível em http://www.youtube.com/watch?v=MpT30ECG5ec .

[15] Disponível em http://www.youtube.com/watch?v=nPI1qgmVoSg&playnext=1&list=PL7B4A9DE6EC22C0F9

[16] Tema trabalhado pela especialista Carla Lisbôa Grespan.

[17] Sobre o conceito de gênero e seus desdobramentos sugere-se a leitura dos seguintes textos: Joan Scott (1995), Guacira Lopes Louro (1999), Linda Nicholson (2000) e Dagmar Meyer (2008).

feminilidades? Será que há formas fixas de assim ser e parecer? Do mesmo modo, podemos questionar: será que existe uma categoria fixa de homens e uma de mulheres?

Vejamos: Os sujeitos são plurais porque são de diferentes etnias, classes sociais, religiões, idades, etc. Um homem negro, jovem, atlético, *gay* e pobre apresenta, em seu corpo marcas muito distintas, por exemplo, de um homem branco, rico, evangélico, heterossexual e deficiente físico. Por conta dessa não homogeniezação é que podemos, por exemplo, falar em diversidade de gêneros e diversidade sexual.

Com relação à sexualidade, torna-se importante considerá-la, tal como explicita Jeffrey Weeks (1999), como algo que envolve uma série de crenças, comportamentos, relações e identidades socialmente construídas e historicamente modeladas que permitem a homens e mulheres viverem, de determinados modos, seus desejos e seus prazeres corporais. Nesse sentido, o termo *orientação sexual* é utilizado para contemplar a diversidade de possibilidades de viver a sexualidade, pois significa a orientação que cada sujeito dá ao exercício da sua sexualidade. Em outras palavras: "a direção ou a inclinação do desejo afetivo e erótico" (BRASIL, 2007) e que, não necessariamente está dirigido para a heterossexualidade. A sexualidade também é plural, o que implica afirmar a inexistência de um único modo correto, estável, desejável e sadio de vivenciá-la. Vale lembrar que uma mesma pessoa, ao longo de sua vida, pode apresentar mais de uma identidade sexual, ou seja, ser heterossexual, homossexual ou bissexual, etc. Essas identidades são culturalmente construídas e, na nossa cultura, referem-se às formas como os sujeitos vivem sua sexualidade que pode ser com pessoas do mesmo sexo, do sexo oposto ou, ainda, com ambos os sexos.

Ao chamar a atenção para que estejamos atent@ a essa *diversidade* enfatizamos que, de maneira geral, questões afetas ao *gênero* e à *sexualidade* são silenciadas ou, quando mencionadas, não raras vezes, são referidas a partir daquilo que é representado como sendo o *normal*, *desejável* e *aceitável*. (GOELLNER, 2009)

Atividade realizada: Após trabalhar esses conceitos, foram exibidos três vídeos um deles exibindo dois meninos que, em uma comemoração durante uma partida de futebol, se beijam na boca sendo imediatamente afastados pelos pais[18]. Discutimos, ainda sobre gênero e sexualidade na educação física enfatizando a divisão por sexo nos esportes. Solicitamos aos alun@s que fizessem um exercício reflexivo sobre um dos vídeos e, em sua grande maioria, o escolhido foi exatamente o que tematizava o futebol. O grande estranhamento apontado esteve direcionado para o "beijo entre homens" e, ainda ter esse acontecido no universo do futebol,

[18] Disponível em http://www.youtube.com/watch?v=34ZtT4Th9Ys .

modalidade esportiva culturalmente associada a uma dada masculinidade: viril, potente, guerreira e aguerrida. Foi destacado, ainda o feto de serem crianças o que nos permitiu problematizar o grande investimento direcionado aos meninos para que se tornem homens e expressem, desde a mais terna idade, sinais de virilidade.

Tema 5: Gênero e sexualidade: debate sobre o filme XXY[19]

O filme narra a história de Alex, uma criança que nasceu com ambas as características sexuais. Tentando fugir dos médicos que desejam corrigir sua ambigüidade genital, seus decidem viver em um pequeno vilarejo. Eles estão convencidos de que uma cirurgia deste tipo seria uma violência ao corpo de Alex. A situação se alterca com a visita de um casal de amigos, que leva consigo o filho adolescente. É quando Alex, que está com 15 anos e o jovem com 16, sentem-se atraídos um pelo outro[20].

O debate teve como centralidade a discussão sobre as decisões médicas e familiares no que respeita a realização de cirurgias que tentam adequar o de crianças e jovens *intersex*[21].

Atividade realizada: Após a projeção do filme e anterior ao debate, solicitamos que respondessem às seguintes questões: Como a história de Alex nos ajuda a pensar sobre as questões de gênero e sexualidade? Qual sua visão sobre a condição de Alex? Alex deveria optar por um dos sexos? Por quê? Quais os esforços empreendidos para se manter um padrão? Algo se mostrou desviante no filme?

Através das respostas percebemos que a maioria d@s alun@s reconheceu as dificuldades pelas quais Alex passava. Porém, mesmo com toda a discussão e entendimento sobre a condição de Alex, percebemos que a relação entre Álvaro e Alex foi vista como desviante, pois desestabilizava as representações normatizadas de gênero e sexualidade.

Tema 6: Práticas corporais e esportivas, gênero e mídia[22]

Em época de comemorações acerca da conquista do Brasil em sediar a Copa do Mundo de Futebol e uma edição dos Jogos Olímpicos, imagens espetacularizadas de atletas circulam em vários artefatos midiáticos capturando nosso olhar e, de certo modo, nos incentivando a participar como espectadores e ao mesmo tempo partícipes do "espírito esportivo" que paira no ar. Considerados como protagonistas desse espetáculo, @s atlet@s

[19] A discussão sobre o filme foi conduzida pela professora Dra. Paula Sandrine Machado, do Instituto de Psicologia da UFRGS.
[20] Filme argentino dirigido por Lúcia Puenzo em 2007.
[21] Sugerimos a leitura do texto "O sexo dos anjos: um olhar sobre a anatomia e a produção do sexo (como se fosse) natural", de Paula Sandrine Machado. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/%0D/cpa/n24/n24a12.pdf
[22] Tema trabalhado pela doutoranda Johanna Coelho Von Muhlen.

são percebidos como símbolos de determinação, sucesso e superação[23]. Sua freqüente exposição exerce, de certo modo, uma pedagogia que ensina valores, formas de ser e de se comportar inclusive no que respeita as questões de gênero. Afinal, o universo das práticas corporais e esportivas está perpassado pela (re)produção de masculinidades e feminilidades e estes marcadores identitários não são neutros nem universais. Ao contrário: constroem-se cotidianamente considerando as representações culturais a eles associados. São também produzidos por meio de processos de aprendizagem que se fazem presentes nos discursos médicos, familiares, religiosos, pedagógicos, jurídicos e naqueles que circulam nos diferentes meios de comunicação.

Com relação à mídia, partimos do pressuposto que, tanto quanto as práticas corporais e esportivas, ela traduz-se em instância cultural que coloca em circulação diferentes representação de gênero e sexualidade bem como promove diferenciações nos modos pelos quais noticia, exibe e confere visibilidade à atletas homens e mulheres em eventos de pequeno, médio ou grande porte (VON MUHLEN, 2009). Para problematizar esse tópico enfatizamos a participação de meninos e homens na Ginástica Rítmica Desportiva, modalidade representada como eminentemente feminina por envolver atributos como graça, delicadeza e flexibilidade bem como a participação de meninas e mulheres em modalidades como *rugby*, fisiculturismo e *skate*, representadas como eminentemente masculina por envolver força e velocidade.

Atividade desenvolvida:

A tarefa dessa aula foi pesquisar imagens ou reportagens exibidas na mídia em relação ao esporte e aos temas desenvolvidos em aula. Foi feito um exercício de análise dos textos e das imagens publicadas bem como os modos através dos quais são noticiados fatos relacionados a atletas homens e mulheres.

Considerações Finais

Ao finalizar nosso texto gostaríamos de mencionar que temos consciência de que trabalhar esses temas em uma disciplina específica (e não como atravessamentos em outras disciplinas do curso de formação) não é suficiente para sensibilizar @s alun@s em relação ao universo de situações de exclusão e preconceito que giram em torno daquel@s que não

[23] Parte das discussões aqui realizadas está integra da dissertação de mestrado intitulada "Jogos de gênero em Pequim 2008: representações de feminilidades e masculinidades (re)produzidas pelo Site Terra", de Johanna Coelho Von Muhlen.

correspondem a representações culturalmente tomadas como mais aceitáveis em relação a aparência dos corpos, as identidades sexuais, de gênero e étnico-raciais.

Porém, estamos certas de que a dedicação de um tempo específico no qual pudéssemos desenvolver estas reflexões mostrou-se produtiva pois, pelo menos ali, naquele local em que estávamos junt@s, pudemos expressar o que pensamos, sentimos e vivemos com relação as temáticas em questão. A verbalização sobre o "certo" ou "errado", o "normal" e o "desviante", o "desejado" e o "indesejado" produziram modos de pensar para além das generalizações que se faz sobre os sujeitos valorizando, sobretudo, a diversidade.

Reconhecer a diversidade, portanto, significa aceitar a idéia de que ser diferente não significa ser desigual pois, em nome dos marcadores identitários aqui analisados, muitos sujeitos tem sido excluídos de vários direitos sociais, inclusive, o acesso e permanência à educação, à saúde e às práticas corporais e esportivas.

Considerando a importância da intervenção pedagógica de profissionais no âmbito da escola e fora dela, procuramos desenvolver reflexões que extrapolassem o reducionismo alertando que nossas práticas pedagógicas devem pensadas para além do determinismo biológico.

Referências:

BRASIL, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos. **Cadernos SECAD**, nº4, Brasília, 2007.

COUTO, Edvaldo de S. Uma estética para corpos mutantes. In: COUTO, Edvaldo de S. e GOELLNER, Silvana V. **Corpos mutantes: ensaios sobre nova (d)eficiências corporais**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007, p. 41-54.

GOELLNER, Silvana V. A cultura *fitness* e a estética do comedimento: as mulheres, seus corpos e aparências. In: STEVENS, Cristina M. T.; SWAIN, Tânia N. (Org.). **A construção dos corpos. Perspectivas feministas.** Florianópolis: Editora Mulheres, 2008, p. 245-260.

_____. 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 pratica.** Maringá: Editora da UEM, 2009, v. 1, p. 69-84.

_____. A produção cultural do corpo In: LOURO, Guacira; FELIPE,Jane; GOELLNER, Silvana. C**orpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**.6ed. Petrópolis:Vozes, 2010, p. 28-40.

LOURO, Guacira L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 4ª edição. Petrópolis: Vozes, 1999.

MACHADO, Paula S. O sexo dos anjos: um olhar sobre a anatomia e a produção do sexo (como se fosse) natural. Cadernos Pagu (24), p. 249-281, janeiro-junho de 2005.

MEYER, Dagmar E.E. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana. **Corpo, gênero e sexualidade:** um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 6ª Ed, 2010, p. 9-27.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. **Revista Estudos Feministas**. v. 8, n. 2, p. 9-14, mai-dez 2000.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade.** Porto Alegre, v.20, n.2, p. 23-34, jul/dez 1995.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira L. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 35-54.

DOPING E CONTROLE DE FEMINILIDADE NO ESPORTE[1]

SILVEIRA, Viviane Teixeira/UFSC
VAZ, Alexandre Fernandez/UFSC

Eixo temático: Gênero e sexualidade nas práticas corporais e esportivas não escolares

Resumo: Este texto é parte de uma tese que tem como temática geral as relações entre os corpos das mulheres atletas e as novas tecnologias no esporte. Neste artigo apresentaremos uma breve análise sobre a utilização de substâncias químicas que potencializam o desempenho (doping), vistas enquanto uma nova tecnologia de produção do corpo das mulheres atletas, entendendo-o como relacionada à produção de atletas mulheres que apresentam outros tipos de feminilidade que fogem do padrão heterossexual. Para auxiliar na composição do quadro geral da pesquisa, utilizamos um conjunto de discursos denominados aqui de "oficiais" das Federações e Confederações de Atletismo (IAAF e CBAt) e da Natação (FINA e CBDA) não exatamente como fontes, mas como referências que podem ajudar a pensar significados outros, que nem sempre vão ao encontro dos discursos oficiais apresentados. Exemplificamos a discussão sobre a produção dos corpos e das sexualidades das mulheres atletas com uma breve apresentação sobre a Política de Verificação de Gênero que foi publicamente anunciada como forma de garantir que todas as atletas do sexo feminino competissem em igualdade formal de chances. Concluímos, preliminarmente, que o doping das mulheres perturba a matriz heterossexual (rompe com o trinômio sexo/gênero/sexualidade) porque as mulheres dopadas violam a feminilidade heterossexual pelos efeitos de masculinização (efeitos que essas substâncias podem ter sobre a feminilidade convencional). Se não houver feminilidade coerente com a matriz heterossexual, e se essas mulheres deixam de ser claramente diferentes dos homens, a integridade nas categorias homens e mulheres está perturbada, e aqueles que são chamados "os homens" ou "as mulheres" já não podem ter certeza que é uma identidade estável.

Palavras-Chave: doping; esporte; mulheres atletas.

Abstract: This text is part of a thesis which has as its general theme the relationship between the bodies of women athletes and new technologies in sports. In this paper we present a brief analysis on the use of chemicals which improve performance (doping) seen as a new production technology of the body of women athletes, perceiving it as related to the production of female athletes who have other types of femininity that depart from the standard straight. To assist in the composition of the overall research, we used a set of speeches called here the "official" Associations and Confederations of Athletics (IAAF and CBAt) and swimming (FINA and CBDA) not just as sources, but as references which can help thinking other meanings that do not always meet the official speeches presented. We exemplify the discussion of the production of bodies and sexuality of women athletes with a brief presentation on the Policy on Gender Verification that was publicly announced as a way to ensure that all female athletes compete in the formal equality of chances. We conclude, preliminarily, that doping of women disturbs the heterosexual matrix (breaks with the

[1] Esse artigo é parte da tese "Tecnologias e a mulher atleta: Androginia e as novas possibilidades de corpos e sexualidades no esporte contemporâneo" que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina, sob a orientação do prof. Dr. Alexandre Fernandez Vaz e co-orientação da profª. Drª Carmen Silvia Rial. Financiamento do **CNPq.**

trinomial sex / gender / sexuality) because women doped violate heterosexual femininity masculinization of the effects (effects that such substances might have on conventional femininity). If there is no femininity consistent with the heterosexual matrix, and if these women are no longer clearly different from men, integrity categories in men and women are troubled, and those who are called "men" or "women" can no longer have sure it is a stable identity.

Key-words: doping; sport; women athletes.

Introdução

Esse texto é parte de uma tese que tem como temática geral as relações entre os corpos das mulheres atletas e as novas tecnologias no esporte. Nesse artigo apresentaremos uma breve análise sobre a utilização de substâncias químicas que potencializam o desempenho (doping), vistas enquanto uma nova tecnologia de produção do corpo das mulheres atletas, entendendo-o como relacionada à produção de atletas mulheres que apresentam outros tipos de feminilidade que fogem do padrão heterossexual.

Podemos dizer que o doping é um elemento constitutivo do esporte moderno e produto da ciência do esporte, tendo relação direta com outras práticas e tecnologias que expandem os limites do desempenho humano, mas que são, arbitrariamente, vinculadas ao “puro”, “natural” e “autêntico" no esporte, porque não são contra as suas regras. Essa é uma questão bastante controversa, afinal, a utilização de drogas no esporte de alto rendimento parece ser imprescindível para que o esporte continue existindo como espetáculo lucrativo e quebra de recordes, não existindo algo “natural” no que se refere em sua relação com o corpo e o treinamento. Dadas as enormes exigências competitivas e o intenso sacrifício físico e psicológico ao qual os/as atletas são submetidos durante os treinamentos e competições, não seria isso tão prejudicial a um corpo atleta quanto o uso de alguma substância dopante?

O uso de drogas é condenado com frequência em nome de uma ética esportiva que se empenha em reafirmar o princípio de igualdade formal de chances no esporte, sob os pilares do esporte moderno, sendo interpretado como uma violação e traição à ideia do desporto "puro" (KÖNIG, 1995). O argumento sobre o uso de recursos “naturais” para a melhoria da *performance* atlética anda lado a lado com a defesa da saúde dos atletas (mesmo desconsiderando que eles não procuram saúde ao se dedicarem à competição), e por isso há uma condenação ao doping.

Para auxiliar na composição do quadro geral da pesquisa, utilizamos um conjunto de discursos denominados aqui de “oficiais” das Federações e Confederações de Atletismo

(IAAF e CBAt) e da Natação (FINA e CBDA) não exatamente como fontes, mas como referências que podem ajudar a pensar significados outros, que nem sempre vão ao encontro dos discursos oficiais apresentados. No site da Federação Internacional de Atletismo, por exemplo, encontramos muitas informações sobre a Política de Verificação de Gênero, bem como uma sessão especial contida em um manual desse esporte voltada especialmente para as mulheres atletas.

Discursos generificantes e doping

Com o crescimento do uso de fármacos no cenário esportivo, com ênfase para os esteróides anabolizantes, considerados ilegais a partir de 1968, sobre as mulheres também recai um olhar vigilante. Depois desse momento, quando uma mulher era flagrada com algum indício (físico) de que poderia estar dopada (crescimento de pêlos, engrossamento da voz, diminuição dos seios, musculatura muito desenvolvida, amenorréia), passava a ser suspeita de doping e, além disso, sua identidade de gênero e sexual também era questionada, tendo como pano de fundo uma questão moral.

As preocupações sobre a masculinização das mulheres atletas é um debate contemporâneo, mas começou e se intensificou durante a Guerra Fria. A participação das mulheres no esporte no Leste Europeu foi mais incentivada que nas nações do Oeste, pois era vista como parte de um projeto de mudança social, mantido pelos líderes da política de estado (GUTMANN, 1984). As nações soviéticas enfatizaram a importância da atividade física e dos esportes para o desenvolvimento humano e cultural, transformando-o num dos vetores mais efetivos da disputa entre o capitalismo e o socialismo. Nesse sentido, as mulheres acabaram exercendo um papel fundamental na criação do bloco organizado sob o Pacto de Varsóvia, com nações com a maior potência no mundo esportivo, sendo utilizadas como instrumento de propaganda ideológica. Os corpos atletas das mulheres comunistas estavam a serviço de sua nação, por meio do êxito esportivo internacional. Por muito tempo o desejo de promover por meio do esporte a propaganda comunista vigorou na celebração de atletas fortes e musculosas, heroínas e ícones dos países do Leste Europeu (LENSKYJ, 2008).

Nesse momento, um aspecto histórico importante foi o uso indiscriminado de esteróides anabolizantes entre as mulheres atletas. As alemãs da República Democrática ficaram marcadas por sua aparência masculina. Bordo (1993) sugere que os músculos simbolizam a força e a masculinidade e são diretamente associados aos homens, não sendo vistos como atributos femininos. A autora denomina isso de um "peso insustentável". Dessa forma, quem desenvolve músculos e força enfrenta o risco de virilização e da masculinização.

Algumas mulheres que são atletas, em geral, são tidas como "masculinas", pois a visão do esporte de rendimento como um domínio de quem tem um melhor desempenho é tradicionalmente masculina, caracterizada pelas possibilidades que os próprios atletas (homens e mulheres) vêem na condição física. Nesse sentido, as mulheres que praticam esporte assumem atributos do gênero masculino (em função do desenvolvimento dos músculos e da força), extrapolando as normas do seu "outro" gênero – se for o caso do feminino.

Ao longo da Guerra Fria, o comportamento feminino e masculino heterossexual correto era um importante componente da ideia ocidental de superioridade. A mídia televisiva investia na aparência para falar da superioridade das atletas do bloco sob a órbita da URSS. Ela ridicularizava a desviante sexualidade das atletas dos países comunistas, destacando negativamente seus músculos superdesenvolvidos, elogiando, em contrapartida, a boa aparência e as formas encantadoras das atletas ocidentais que estavam em conformidade com os estereótipos heteronormativos. Segundo Hargreaves (1987), as atletas que são demasiado musculosas, com seios pequenos, e que não exibem em seus corpos os sinais habituais da feminilidade convencional, sofrem insinuações sobre sua desfeminização.

Durante a Guerra Fria as mulheres ocidentais eram "belas, maternais e femininas", se podemos parafrasear Silvana Goellner, simbolizando a imagem heteronormativa como unidade democrática. A democracia do Ocidente tem o apoio das noções tradicionais de masculinidade e feminilidade hegemônicas. Segundo Schweinbenz e Cronk (2010), as medalhas obtidas pelas atletas do Leste não significaram o desenvolvimento ou mesmo uma igualdade sexual, mas, sim, falta de democracia, pois "democracia seria nunca forçar as mulheres a trocar sua feminilidade por medalhas de ouro." (p. 6, tradução nossa). A pressuposição generalizada era que a excelência atlética seria incompatível com a feminilidade, enquanto a heterossexualidade seria absoluta no Ocidente, colocando-se um argumento heteronormativo.

Primeiras análises

Os discursos presentes nos sites das Federações e Confederações analisados na pesquisa, denominados aqui de 'oficiais', apresentam algumas particularidades, em se tratando dos testes de verificação de gênero. Nesse momento, faremos uma análise de alguns discursos que constroem o sexo, o gênero e a sexualidade de atletas que rompem com o padrão social heteronormativo. Inicialmente, retomamos aspectos da história dessa política para, logo após, apresentar uma análise preliminar do material encontrado nos sites.

Os testes de verificação de gênero foram introduzidos no Campeonato de Atletismo em Budapeste, Hungria, em 1966. As mulheres foram obrigadas a desfilar nuas diante de um grupo de especialistas médicos ginecologistas e submetidas a uma inspeção genital visual (RITCHIE, 2003). Em 1966, nos Jogos da *Commonwealth* (Império Britânico), na Jamaica, todas as concorrentes do sexo feminino foram testadas, ou seja, foram submetidas a exames ginecológicos visuais para comprovação do sexo. Em 1967, o teste de cromossomo de sexo foi introduzido e foi quando, pela primeira vez na história, uma atleta não conseguiu comprovar seu sexo. A polonesa Ewa Klobukowska passou pela inspeção visual, mas, mais tarde foi desclassificada porque tinha um cromossomo a mais para qualificar-se enquanto mulher. Mesmo que inicialmente esses testes argumentassem a intenção de evitar que atletas do sexo masculino competissem em concorrência desleal com mulheres atletas, as queixas em relação à abordagem constrangedora eram freqüentes (RITCHIE, 2003).

A introdução da Política de Verificação de Gênero[2] pelo COI, em 1968, nos Jogos Olímpicos de Verão e de Inverno, foi publicamente anunciada de forma a garantir que todas as atletas do sexo feminino competissem em igualdade formal de chances. Mas o que temos visto até os dias de hoje são muitas cenas de constrangimento e humilhação pública. Quando esse teste foi oficialmente retirado dos Jogos Olímpicos, em 1999, a comunidade internacional havia provado somente uma grande confusão entre atletas mulheres e intersexuais[3]. Além disso, essa política ajudou a reforçar a divisão entre os sexos no esporte de alto rendimento, bem como a marcar a vida dessas mulheres que tiveram que passar por essa experiência, algumas tendo que comprovar sua condição "verdadeira" de mulher[4].

As Federações esportivas internacionais, em geral, foram favoráveis aos testes, com o

---

2 Nome padrão, inicialmente dado para os testes que eram feitos para comprovação do sexo das atletas, e não do gênero, como informa o próprio título da política. Em algumas Federações e Confederações existe uma equipe que é responsável pela Política de Verificação de Gênero (para casos de suspeita do sexo dos/as atletas), composta por ginecologista, endocrinologista, psicólogo e especialista em gênero e questões *transgender*.

3 A palavra intersexual é preferível ao termo hermafrodita e é um termo usado para se referir a uma variedade de condições (genéticas e/ou somáticas) com que uma pessoa nasce, apresentando uma anatomia reprodutiva e sexual que não se ajusta às definições de masculino e feminino, tendo parcial ou completamente desenvolvidos ambos os órgãos sexuais, ou um predominando sobre o outro. A intersexualidade, enquanto transgeneridade é uma condição e não uma orientação sexual. Portanto, as pessoas que se autodenominam intersexuais podem se identificar como homossexuais, heterossexuais ou bissexuais.

4 Em seu texto "O verdadeiro sexo", Foucault dirá: "Precisamos *verdadeiramente* de um *verdadeiro* sexo? Com uma constância que beira a teimosia, as sociedades do Ocidente moderno responderam afirmativamente a essa pergunta. Elas obstinadamente fizeram intervir essa questão do 'verdadeiro sexo' em uma ordem de coisas na qual se podia imaginar que apenas contam a realidade dos corpos e a intensidade dos prazeres." (FOUCAULT, 2006, p.82).

argumento de que assim estaria preservada a 'autenticidade'[5] das competições femininas. O invasivo exame ginecológico foi substituído pelo de análise da cromatina sexual, feito a partir da mucosa oral retirada com uma lâmina para coleta de material, que será pesquisado por análise citológica, visando a detecção da cromatina sexual. É um teste utilizado em casos em que há incerteza quanto ao sexo da atleta. Esse exame tem os mesmos fins do exame ginecológico: "detectar impostores do sexo masculino que teriam uma vantagem desleal com base na dimensão superior, força e velocidade associado com massa muscular avançada dos homens." (DICKINSON et al., 1984).

Num momento de surgimento de dúvidas sobre a legitimidade do sexo de algumas atletas[6], a comunidade internacional toma suas medidas a fim de evitar que "homens" ganhem vantagem nas modalidades de mulheres (evitar que qualquer homem disfarçado de mulher obtenha uma vantagem injusta entre os gêneros). Enquanto no século XX houve essa preocupação com uma preservação da feminilidade das mulheres atletas, vemos no século XXI um aumento do sucesso e da visibilidade das mulheres no esporte de alto rendimento, que acaba aproximando-as de uma percepção masculina das suas características físicas. Corpo forte, músculos potentes e avantajados, são naturalmente associados aos atletas homens e quando algumas mulheres apresentam esses padrões de corpos, com características marcadamente (estereotipadas como) masculinas, o gênero e o sexo dela passam a ser questionados. Podemos supor que esses testes sirvam também para silenciar aqueles e aquelas que questionam a identidade sexual de seus/suas concorrentes.

Especialistas passaram a procurar nas mulheres atletas características sexuais secundárias e anomalias cromossômicas para determinar se as atletas eram mesmo do sexo feminino, se eram mulheres "de verdade", autênticas. Algumas atletas que aparentemente apresentem sinais de masculinidade são consideradas culpadas, até que se prove o contrário. Exemplo recente dessa questão, é o da sul africana Caster Semenya, que com 19 anos teve uma *performance* muito superior à das suas adversárias durante a prova de 800m no Mundial de Atletismo, em Berlim, 2009, levantando suspeitas.

As características esportivas, inicialmente vinculadas ao comportamento masculino, tais como força, velocidade e potência, são dissociadas da prática das mulheres e auxiliam na

---

5 A autenticidade é um termo bastante utilizado nas teorias *queer* para aproximar o debate sobre as modificações corporais. Para feministas como Butler (2002) e Preciado (2008), somos mais autênticos quanto mais no parecemos com o que gostaríamos de ser, independente do esforço necessário para se conseguir isso.

6 Como, por exemplo, a *performance* das atletas alemãs, a partir da década de 1960, que causou uma grande reação social sexista que questionava o sexo dessas atletas. A mídia, os médicos e dirigentes desportivos retomaram seus interesses nas definições biológicas da mulher. Sobre o tema, consultar Devide e Votre (2005).

manutenção de um ideário do campo esportivo como sendo dos homens. Esse contexto acabou contribuindo para que as mulheres fossem inferiorizadas em relação aos homens na prática esportiva, por pressupostos baseados na biologia e fisiologia humanas. Parece-nos que a Política de Verificação de Gênero, como foi inicialmente denominada, simboliza a ideia de uma superioridade masculina, preocupada em demarcar e comprovar cientificamente que há uma distinção absoluta e insuperável entre os sexos.

Por outro lado, esse teste mostra uma contradição: o esporte de alto nível requer, a cada dia, uma superação de *performance*, exigindo que as atletas sejam mais fortes, mais musculosas, mais rápidas. Ao mesmo tempo, essas mulheres precisam estar configuradas dentro dos padrões sociais heteronormativos, e com seu sexo comprovado cientificamente.

Aquelas que desenvolvem músculos e força enfrentam o risco da virilização e da masculinização, entretanto, essa preocupação com a desfeminização do sexo feminino parece que leva algumas atletas a reiterar a todo o momento que, de fato, independente do esporte de sua participação, precisam manter a sua feminilidade. Isso pode ser mais bem observado por meio das roupas, acessórios e penteados utilizados para a prática esportiva que estão relacionados a uma atratividade heterossexual, reiterando a perspectiva de que uma mulher para manter-se enquanto tal não deve abrir mão de suas características "femininas". Ou seja, se por um lado as mulheres atletas rompem com elementos de uma estética da limitação[7], por outro, reafirma uma cultura na qual a atividade esportiva pode comprometer a sua feminilidade (ADELMAN, 2003).

Nos sites pesquisados existem muitos conteúdos relativos a essa política, apesar de não ser mais obrigatória desde os Jogos Olímpicos de 2000, em Sydney, na Austrália. A IAAF foi uma das Federações que fizeram mais pressão para o COI pôr fim a esses testes, entretanto, permanece em seu site um manual preparado pela Comissão Médica e Antidoping da IAAF, em 2006, denominado "IAAF Policy on Gender Verification" (http://www.iaaf.org/mm/document/imported/36983.pdf).

A Política de Verificação de Gênero está sempre muito ligada, também, em termos discursivos, nos sites visitados e em algumas notícias coletadas, aos processos de transexualidade (cirurgia de redesignação sexual[8]). É sempre reafirmado o discurso da

---

7 Para saber mais sobre a feminilidade exacerbada de algumas atletas, consultar o artigo: ADELMAN, Miriam. Mulheres atletas: re-significações da corporalidade feminina? **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis 11 (2), julho-dezembro de 2003, p. 445-465.

8 Declaração de Estocolmo sobre o consenso de redesignação sexual em esportes. Disponível em: http://www.olympic.org/en/content/TheIOC/Commissions/Medical/?articleNewsGroup=-1&currentArticlesPageIPP=10&currentArticlesPage=4&articleId=56230

vantagem que pode ser adquirida em ser homem (antes da cirurgia) e competir com as mulheres. Ou seja, minimiza-se as vantagens adquiridas com o gênero em competições esportivas. A puberdade masculina significaria uma influência da testosterona que poderia, em tese, ser de grande importância, mesmo depois de uma mudança para o sexo feminino. No interiro dessa discussão, existe um "código", uma lista de requisitos para que o/a atleta possa competir em outro gênero, pois o COI (Comitê Olímpico Internacional) já permitiu a participação desses/as atletas[9]. Entretanto, ainda não existe um padrão nas ações das Federações e Confederações em relação a essa normativa do COI.

Em 2004, o Comitê Olímpico Internacional estabeleceu regras para que atletas transexuais pudessem ser incluídos em competições olímpicas, desde que comprovassem, entre outras coisas, possuir as características físicas equivalentes ao gênero a que se harmonizaram para viver. A principal preocupação do COI é que uma transexual feminina possa ter alguma vantagem sobre uma adversária. Segundo especialistas, os níveis de testosterona e a massa muscular das transexuais femininas devem baixar aos níveis "verdadeiramente" femininos, após a terapia hormonal e a cirurgia de redesignação sexual.

A Declaração de Estocolmo, sobre o consenso de redesignação sexual no esporte, foi formulada em 28 de outubro de 2003, por uma Comissão do COI para discutir e formular políticas para participação de pessoas que passaram pelo processo de mudança de sexo (de homem para mulher e vice-versa) no esporte. Essa declaração já está em voga, entretanto, ainda não há uma padronização do tratamento dado a essa questão pelas Federações e Confederações. Como a Declaração não torna obrigatória a aceitação de atletas transexuais por parte de todos os esportes, cada presidente ainda atua conforme suas regras.

Conclusões preliminares

Essa preocupação generalizada com a des-feminização das atletas do sexo feminino passou a dominar o cenário do esporte internacional. Lenskyj (2008) afirmou que "claramente, a ambiguidade sexual, clínico ou social, representava uma ameaça para a obrigatoriedade da heterossexualidade e a dominação masculina." (p. 86, tradução nossa). O esporte torna-se campo de confronto de identidades e de gênero. Esse "transtorno" da ambigüidade deveria ser resolvido. Como? Os testes de sexo (como eram inicialmente

---

9 As primeiras atletas transexuais a ganharem certa visibilidade foram: a jogadora de futebol Martine Delaney, a ciclista Michelle Dumaresq e a golfista Mianne Bagger. Outro caso bastante divulgado foi o de um atleta de muai-thay (boxe tailandês) que, após tornar-se campeão tailandês, abandonou o esporte e passou por uma cirurgia de redesignação sexual. Esse último exemplo, gerou um filme, trata-se de *Beautiful Boxer*, baseado na história real da transexual Parinya Charoenphol, conhecida como Nong Toom na Tailândia.

denominados) foram introduzidos na comunidade esportiva internacional para tranqüilizar todos/as os/as atletas de que as atletas do sexo feminino verdadeiramente eram mulheres!

Nosso argumento é o de que as proibições do doping promovem uma ordem de gênero que é heterossexual, e a heterossexualidade para o sexo feminino é entendida como expressa em uma *performance* de feminilidade. Ou seja, as mulheres que estão em conformidade com a feminilidade não são tidas como lésbicas ou bissexuais, mas sim heterossexuais; e só quando uma *performance* de gênero é não-feminina que surge a pergunta se a mulher é uma lésbica.

Se considerarmos que ser lésbica ou ser demasiado masculina também é uma parte do que está ameaçando a ordem social heteronormativa, em seguida, talvez a ameaça não seja as mulheres realmente tornarem-se homens, por doping, por meio de uma cirurgia, ou seja lá de que forma. O que se torna perturbador em algumas atletas dopadas é que não existe uma estabilidade na distinção entre homens e mulheres. O esporte tende a ser um território que não tolera diferenças, e por isso o investimento de sempre categorizar e classificar as competições: por sexo, por faixa etária, paraolímpicos, entre outras. Entretanto, também tende a ser um lugar no qual as diferenças são reafirmadas quando pensamos na estrutura de treinamento corporal diferente em muitos países. Se o doping é condenado em nome de uma igualdade formal de chances, como devemos ver essas diferenças na base da preparação esportiva?

O doping das mulheres perturba a matriz heterossexual (rompe com o trinômio sexo/gênero/sexualidade) porque as mulheres dopadas violam a feminilidade heterossexual pelos efeitos de masculinização. Existem duas questões que perturbam a matriz heterossexual: o incômodo do doping em si e os efeitos que essas substâncias podem ter sobre a feminilidade convencional. Se não houver feminilidade coerente com a matriz heterossexual, e se essas mulheres deixam de ser claramente diferentes dos homens, a integridade nas categorias homens e mulheres está perturbada, e aqueles que são chamados "os homens" ou "as mulheres" já não podem ter certeza que é uma identidade estável. Qual é o lugar dessa questão na dinâmica do esporte de alto rendimento? Porque o esporte de rendimento necessita e investe na manutenção da ordem de gênero, tendendo a uma indistinção em favor do máximo rendimento (por outro lado ainda, a *performance* inclui um conjunto de expectativas sobre feminilidade e masculinidade). Mesmo mulheres convencionalmente femininas perturbam noções coerentes da heterossexualidade socialmente construídas quando transgridem os limites de *performance* masculina.

Referências

BORDO, Susan. **Unbearable Weight**: Feminism, Western Culture and the Body. Berkeley: University of California Press, 1993.

BUTLER, Judith. **Cuerpos que importan**: sobre los limites materiales y discursivos del "sexo". Buenos Aires: Paidós, 2002.

DEVIDE, Fabiano Pries; VOTRE, Sebastião José. Doping e mulheres nos esportes. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.27, n.1, p.123-138, set. 2005.

FOUCAULT, Michel. **Ética, Sexualidade, Política**. Ditos e Escritos, vol. 5. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

GOELLNER, Silvana. **Bela, maternal e feminina**: Imagens da mulher na Revista Educação Physica. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação/Universidade Estadual de Campinas, 1999.

GUTTMANN, Allen. **The game must go on**: avery brundage and the olympic movement. New York: Columbia University Press, 1984.

HARGREAVES, John. The body, sport and power relations. In: Jary, David & Tomlinson, Alan (Eds.). **Sport, leisure and social relations**. London: Routledge & Kegan Paul, 1987. p.139-159.

KÖNIG, Eugen. Criticism of doping: The nihilistic side of technological and the antiquated view of sports ethics. **International Review for the Sociology of Sport**. v.30, n.3-4, p.247-260, set/1995.

LENSKYJ, Helen Jefferson. **Olympic industry resistance**: challenging Olympic power and propaganda. Albany: State University of New York Press, 2008.

PRECIADO, Beatriz. **Texto Yonqui**: sexo, drogas e biopolítica. Madrid: Espasa-Calpe, 2008.

SCHWEINBENZ, Amanda Nicole & CRONK, Alexandria. Femininity Control at the Olympic Game. **Thirdspace** – Gender, sport and the Olympic special issue. 9/2, 2010. Disponível em: http://www.thirdspace.ca/journal/article/view/schweinbenz/309

ESPECIALISTAS NO *"GOVERNO DO EU"* – UMA ANÁLISE DAS REVISTAS DO CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA[1]

GONÇALVES, Alana Martins
UFRGS – PPG Educação em Ciências

SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos
UFRGS – PPG Educação / PPG Educação em Ciências

Eixo Temático: Gênero e sexualidade nas práticas corporais e esportivas não escolares

Resumo: Analisamos as compreensões apresentadas pelo Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) acerca da importância dos profissionais de educação física como elementos indispensáveis para a orientação na adoção de estilos de vida mais saudáveis e para a prática de atividades físicas regulares. Na intenção de discutir tais compreensões apresentadas por esse Conselho, tomamos como *corpus* de análise as publicações da Revista EF, entendendo que ela almeja produzir profissionais de educação física de determinados tipos. Tendo em vista que as compreensões da Revista EF, aqui analisadas, valem-se do discurso biomédico em relação aos estilos de vida e as suas implicações no aparecimento de doenças, discutimos a centralidade dos especialistas na sociedade contemporânea e das formas de governamento do corpo por eles apresentadas.

Palavras-chave: Estilo de vida; atividade física; profissionais de educação física

Abstract: We analyze the insights of the *Conselho Federal de Educação Física* (CONFEF) about the importance of physical education professionals as indispensable elements for guidance in adopting healthy lifestyles and to practice regular physical activities. In the intention to discuss such understandings made by this Council, we analyzed the papers published on the Revista EF, understanding that it aims to produce professionals in physical education of certain types. Considering that the understandings of Revista EF use the biomedical discourse in relation to lifestyle and its implications in diseases, we discussed the centrality of experts in contemporary society and forms of the governing body presented.

No ano de 2008, o Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) publicou uma série de reportagens em outros meios de comunicação – além das Revistas EF[2] – em alusão aos seus dez anos de existência. Um dos meios utilizados para a apresentação de tais reportagens foi a revista Época[3]. As matérias ali publicadas enfocaram, principalmente, a

[1] Este trabalho faz parte da dissertação de mestrado ("A Centralidade do profissional de educação física na promoção da saúde e dos estilos de vida ativos: uma análise da revista do Conselho Federal de Educação Física") de uma das autoras, sob a orientação do outro autor, Luís Henrique Sacchi dos Santos. O trabalho foi realizado no Programa de Pós-Graduação em Ciências: Química da Vida e Saúde, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, tendo sido concluído em novembro de 2011. O estudo contou, com auxílio de bolsa CAPES.

[2] A Revista EF é uma publicação do Conselho Federal de Educação Física, distribuída gratuitamente para os profissionais de educação física credenciados no respectivo conselho.

[3] Revista Época, publicada pela Editora Globo S/A, de tiragem semanal. A revista Época pode ser encontrada na forma impressa e digital, conforme o site: www.epoca.com.br.

adoção de estilos de vida mais saudáveis, a obesidade e o sedentarismo, assim como a relação da profissão de educador físico com as estratégias de promoção da saúde. Essas matérias compreenderam três informes publicitários distintos, denominados 'MOVIMENTO'.

Mesmo que o foco deste estudo esteja voltado para as publicações das Revistas EF, pensamos que os referidos informes não podem ser totalmente descartados, já que eles reforçam certas compreensões do referido Conselho acerca da adoção de estilos de vida mais saudáveis. Eles demonstram, também, certo posicionamento do CONFEF no que diz respeito à importância do profissional de educação física como indispensável para a obtenção de uma melhor qualidade de vida.

Partindo desse entendimento, alguns dos excertos em destaque foram retirados dos referidos informes publicitários, com a intenção de corroborar com as demais discussões oriundas das Revistas EF. As ideias que circularam nas matérias desses informes também foram amplamente debatidas nessas publicações, com a ressalva de que esses documentos foram distribuídos entre a população em geral, diferentemente das publicações da Revista EF.

Sendo assim, como forma de introduzir as análises deste estudo, optamos por utilizar como exemplo de destaque um excerto do informe publicitário: *"Movimento – o bem estar de estar bem"*,

> *[...] a atividade física orientada por Profissional de Educação Física é o melhor e mais importante ingrediente para viver com qualidade no mundo moderno, pois promove a saúde e aumenta o bem estar* (MOVIMENTO: O BEM ESTAR DE ESTAR BEM, 2008, p.4).

Esse excerto faz parte da matéria com subtítulo 'Receita de Vida'[4], que enfatiza como essencial a presença do profissional de educação física para que os indivíduos tenham (mais) qualidade de vida. O Informe Publicitário em questão ainda destaca a importância desse profissional na escolha da atividade física (correta), que possibilitará maior prazer ao praticante, pois "em vez de tentar achar o melhor caminho sozinho, buscar orientação de um Profissional de Educação Física é essencial para descobrir o que é mais prazeroso e adequado à saúde" (MOVIMENTO: O BEM ESTAR DE ESTAR BEM, 2008, p.7). Aborda também que a garantia de uma longevidade com autonomia está localizada na "prática de uma atividade física orientada e uma alimentação saudável [que] são a base para uma boa

[4] Receita de vida – Subtítulo de uma das matérias presentes no Informe Publicitário: MOVIMENTO: O bem estar de estar bem, 2008, p.4.

qualidade de vida – longa e independente" (MOVIMENTO: O BEM ESTAR DE ESTAR BEM, 2008, p.6).

Ao fazer tais afirmações sobre as responsabilidades dos profissionais de educação física como 'gerenciadores' do bem-estar alheio, o CONFEF parece sugerir que a prática de atividades físicas está intrinsecamente relacionada à especialidade do profissional, abolindo toda e qualquer atividade física sem a devida orientação. Os especialistas são aqueles que fornecem um elo entre o governamento das autoridades sobre os indivíduos, no que se refere às suas escolhas e na sua conduta, possibilitando uma distância entre a formalidade da lei e da polícia, obtendo assim seus objetivos não sob o efeito da violência e do constrangimento físico, mas pela persuasão, pelo estímulo de ansiedades e pelas suas normas (ROSE, 1998).

Pode-se dizer que o indivíduo é conduzido, aqui, principalmente através daquilo que Nikolas Rose (1998) denominou de *governo da alma*. Para que tal governo opere é necessário que nos reconheçamos como pessoa, como ideal ou certo potencial de pessoa, dependendo dos desconfortos que possam ocorrer através do julgamento normativo que deixa claro a distância entre aquilo que somos e o que poderíamos ser. Nesta mesma direção, são incansáveis os estímulos oferecidos para que o indivíduo diminua essa distância, obviamente se ele seguir os avisos dos *especialistas no governo do eu* (ROSE, 1998).

Qualquer conhecimento, inclusive o risco, para Sérgio Carvalho (2004), demonstra disputas de valor, constantemente negociadas dentro das redes sociais, construindo sentidos. Para tanto, esses fenômenos não podem ser caracterizados como estáticos e nem tampouco como objetivos. O autor ainda faz uma ressalva, ao dizer que os riscos definidos e priorizados pelos especialistas não revelam escolhas neutras e nem objetivas, como tem sido explorado pela literatura científica, "pois são, à semelhança do julgamento dos leigos, construídas através de processos sociais e culturais implícitos" (CARVALHO, 2004, p.673).

Para Nikolas Rose (1998), o mais irônico disso é o quanto acreditamos, ao modificarmos nossas avaliações políticas e nossa ética, que estamos livres para escolher em direção à "nossa liberdade". Para os especialistas da subjetividade tornou-se fundamental a forma como somos governados e como governamos a nós mesmos, pois o governamento da subjetividade vai exigir, de certo modo, que as autoridades atuem indiretamente sobre as escolhas, os anseios e a conduta das pessoas (ROSE, 1998).

Acompanhando a máxima do governamento através da informação, ou pelo estímulo de ansiedades e normas como um meio possível de conduzir as escolhas dos indivíduos, bem

como a importância do especialista como um 'gerenciador' dessas escolhas, exemplificamos alguns excertos retirados das Revistas EF que abordam tais situações:

> *(...) o Profissional de Educação Física tem um papel primordial nesta busca da sociedade por saúde e bem-estar* (REVISTA EF, n°.14, 2004, p.20).
>
> *O Profissional que antes era visto como um mero professor de ginástica, hoje é responsável pela melhoria da qualidade de vida da sociedade* (REVISTA EF, n°.17, 2005, p.08)[5].
>
> *O interesse pela qualidade de vida e longevidade faz parte da vida das pessoas. O professor é o protagonista desse cenário. Ele é indispensável na vida das pessoas que buscam viver bem e por mais tempo. Além disso, dentro das escolas é o mais procurado e querido pela maioria dos alunos, tendo, portanto, importância na formação de crianças e jovens que muitas vezes buscam se aconselhar com esses profissionais* (REVISTA EF, n°.23, 2007, p.06)[6].

A partir desses excertos em destaque pode-se perceber o quanto as Revistas EF buscam, através deste tipo de abordagem, presente de forma contundente em suas publicações, 'solidificar' a profissão. Elas também parecem estar tentando fazer com que os profissionais de educação física sejam efetivamente responsáveis pela qualidade de vida, saúde e longevidade daqueles que, por ventura, seguirem os seus conselhos. Conselhos esses que passam, obrigatoriamente, pela adoção de estilos de vida mais saudáveis.

Além do posicionamento da profissão como indispensável, é possível também localizar nos excertos das revistas uma tentativa de abrangência profissional. Isso pode ser observado a partir do alargamento do campo profissional destinado à educação física e do quanto essa, como área de conhecimento – no contexto da Revista –, têm se apropriado de diferentes discursos, para se firmar em um mercado de trabalho que se amplia cada vez mais. Nesta direção, destacamos a Revista de número 30, que documenta o I Congresso Nacional do sistema CONFEF/CREFs, no qual se possibilitou uma interação entre diversos conselheiros do sistema para debater os rumos da profissão. Na ocasião, a conferencista Maria Urbana Rondon, do Instituto do Coração de São Paulo (InCor), além de apresentar índices alarmantes de sedentarismo e obesidade, indicando as atividades físicas orientadas como recursos fundamentais para a redução de tais fatores de risco, comentou o quanto a atuação do profissional de educação física nas unidades de saúde tem se revelado de suma importância.

[5] Conforme a publicação da Revista EF n°. 17 de 2005, este excerto conta com a colaboração de Bernard Rajzman – Subsecretário do Pan-Americano Rio 2007.
[6] De acordo com a Revista EF, n°.23 de 2007, este excerto conta com a colaboração da ex-atleta e vereadora Patrícia Amorim.

Mais do que isso: "O que o Profissional de Educação Física faz no hospital muda drasticamente a qualidade de vida dos pacientes" (REVISTA EF, n°.30, 2008, p.14). Ainda sobre a atuação do profissional de educação física e a sua relação com a saúde e a qualidade de vida dos indivíduos, o conselheiro Lúcio Rogério Gomes dos Santos, nessa mesma ocasião, declarou que:

> *a certeza de respostas fisiológicas que auxiliam, tratam ou até mesmo induzem à cura de doenças (...) qualificam o exercício físico como a mais indispensável das ações na busca da qualidade de vida* (REVISTA EF, n°.30, 2008, p.14).

Partir do entendimento de que o exercício pode tanto induzir a cura de doenças, como também ser uma opção indispensável para a qualidade de vida e que a sua prática depende da presença do profissional de educação física em seus diferentes campos[7], fortalece a ideia de um alargamento do campo de atuação desse profissional. O profissional de educação física é posicionado, assim, a partir dos discursos da saúde, ou seja, da prevenção de doenças e promoção da saúde, como aquele capaz de atuar nos mais diferentes meios de atuação. Ainda, destacamos tal afirmação nas publicações das Revistas EF a partir do texto do Presidente do CONFEF, Jorge Steinhilber, que, ao tentar justificar a crescente busca por um estilo de vida mais ativo, declarou que:

> *[...] o setor do fitness não pára de crescer, assim como também é crescente as modalidades e o número dos esportes radicais e de aventura. "Enfim, o esporte, os exercícios físicos e a busca pela promoção de saúde têm um enorme significado na economia, na política e na compreensão de que a atividade física deve ser considerada como de fundamental importância para o país. Não se trata de supérfluo e sim de essencial"* (REVISTA EF, n°.15, 2005, p.31).

Nos diferentes textos publicados nas Revistas EF foi possível perceber a utilização de forma 'mais recorrente' das colaborações de 'outros especialistas'. Tais participações visavam, na maioria das vezes, 'reforçar' os apelos para a prática de atividades físicas orientadas por profissionais da área, salientando assim os benefícios de um estilo de vida mais saudável e ativo. No entanto, cabe pensar acerca de tais colaborações, pois, além de resgatar uma constante 'demarcação de espaço' do profissional de educação física, como 'o especialista responsável' pelo gerenciamento do bem-estar e da qualidade de vida dos indivíduos – já realizada pelo CONFEF através da sua Revista –, tal reforço advindo de outros

[7] Aqui nos referimos aos diferentes campos de trabalho como exemplo: a escola, a academia, os hospitais, o clube, entre outros.

especialistas pareceu corroborar como uma 'supervalorização' desse profissional. Assim, as diferentes colaborações realizadas pelas demais áreas ali representadas por seus especialistas reforçaram as compreensões da Revista acerca da adoção de determinados estilos de vida, reconhecendo, de certo modo, os profissionais de educação física como "legítimos gerenciadores do bem-estar".

As participações de outros especialistas[8] nas Revistas EF, também nos remetem para uma ideia de 'preocupação', como se as temáticas ali desenvolvidas estivessem no foco das discussões de outros profissionais, além daqueles para o qual a Revista EF está endereçada. Essa estratégia de associação entre as compreensões da Revista EF e os apontamentos de outros especialistas, tem um caráter de legitimação, principalmente, quando o assunto se refere à saúde. As diferentes participações de especialistas nas publicações, incluindo os próprios profissionais de educação física (colaboradores da Revista), tendem a reforçar também a ideia de um determinado tipo de profissional de educação física nos 'moldes' definidos pelo respectivo Conselho.

Ao analisarmos as Revistas EF pudemos perceber que um dos recursos mais utilizados, ao abordar as questões acerca da adoção de estilos de vida mais saudáveis, tem sido o constante incentivo para a prática de atividades físicas regulares. Independentemente dos benefícios que tal prática possa gerar aos indivíduos, cabe pensar acerca dos discursos com base na ocorrência de doenças que tem aparecido de forma corriqueira nas publicações das Revistas EF. Isso aconteceu, por exemplo, na publicação de número 28: "De acordo com a Organização Mundial da Saúde, 80% dos casos de doenças cardiovasculares e diabetes, e 40% dos casos de câncer são evitáveis através da mudança do estilo de vida" (REVISTA EF, n°.28, 2008, p.16). A associação presente nesse tipo de excerto, que relaciona os índices de doenças não-transmissíveis e o estilo de vida, parece refletir certa influência no modo de viver dos indivíduos. Ainda nessa mesma direção, destacamos o excerto a seguir:

(...) há evidências abundantes de que, nos tempos atuais, a qualidade e a duração de nossas vidas sejam fortemente influenciadas por nossos comportamentos cotidianos, por nosso jeito de viver. Tais evidências indicam que as doenças que mais matam nos dias de hoje – referidas como doenças crônico-degenerativas (como as doenças cardiovasculares, diabetes, câncer e doenças respiratórias, entre outras) – ocorrem mais

[8] Referimo-nos, aqui, aos diferentes colaboradores da Revista: políticos, profissionais de outros conselhos, médicos, fisioterapeutas e demais profissionais mencionados nos excertos.

freqüentemente e mais precocemente em pessoas com estilos de vida menos saudáveis (REVISTA EF, n°.29, 2008, p.19)[9].

Há uma quantidade significativa de textos publicados pelas Revistas EF na direção de relacionar o aparecimento de doenças aos hábitos de vida dos indivíduos. Dos 32 exemplares utilizados[10], as implicações referentes à atividade física e às doenças crônicas aparecem em pelo menos 15 momentos diferentes, acompanhadas pelo discurso da atividade física como fator de prevenção e promoção da saúde, que conta com mais 18 aparições. Esses dados servem para mostrar o quanto esse tipo de publicação está tentando se vincular a um discurso já estabelecido, ou seja, o discurso da área biomédica, que tem também possibilitado esse tipo de associação entre os diferentes campos da saúde.

A frequente associação entre os temas educação física e saúde, presente também em outros tipos de publicações, pode ser evidenciada a partir de uma busca sobre a associação de tais assuntos no site da Biblioteca Virtual em Saúde (BIREME), em que pelo menos 3.051 publicações abordam tais temáticas como foco de suas pesquisas[11]. A frequente associação entre a educação física e a saúde, como tem sido vista na literatura científica, tem buscado retratar – na maioria das vezes – as preocupações com uma mudança nos modos de viver da população.

As relações apontadas nas publicações das Revistas EF, entre a mudança nos estilos de vida e os níveis de ocorrência de doenças crônicas não-transmissíveis, têm sido sinalizadas como um incentivo para a prática de atividades físicas. Em outras palavras, esses dados sobre os níveis de ocorrências de doenças crônicas, frequentemente utilizados como estratégias de abordagem nas publicações, parecem favorecer/incentivar uma mudança de comportamento por parte dos indivíduos.

Tais preocupações apresentadas nas Revistas EF, acerca da importância da adoção de estilos de vida mais saudáveis, têm contado com a colaboração de outros especialistas, principalmente aqueles de outras áreas da saúde. Tal colaboração remeteria à ideia de que vários "*experts"* estariam atuando em conjunto, em prol de uma melhor condição de saúde, ou seja, uma ideia de 'preocupação geral' em relação ao modo de vida a ser adotado pelos indivíduos, assim como das possíveis consequências de tais escolhas. Nesta mesma direção,

[9] Conforme a Revista EF, n°. 29 de 2008, este excerto conta com a colaboração do Coordenador do Núcleo de Pesquisa em Atividade Física e saúde – UFSC – Markus V. Nahas.
[10] Esta pesquisa foi realizada entre 2008 e 2010, período no qual foram analisados 32 exemplares da Revista EF, de 2002 até 2009.
[11] Pesquisa realizada no site: www.bireme.br, na data de 16/03/2010.

ao comentar sobre a influência das políticas governamentais em relação as nossas escolhas, Sérgio Carvalho refere que "por caminhos semelhantes virtualmente todas as facetas da vida passam a ser afetadas pelas políticas governamentais que procuram facilitar as opções saudáveis e dificultar as escolhas que trazem dano à saúde individual e coletiva" (CARVALHO, 2004 p.674).

É possível perceber, também, certo estímulo às práticas físicas sob a orientação de profissionais da área, bem como certa necessidade de tornar públicas as mudanças que tem ocorrido nos objetivos dos indivíduos em relação aos exercícios físicos, como demonstra o seguinte excerto:

As pessoas se conscientizaram da importância do Profissional de Educação Física na elaboração de atividades que condizem com a demanda de cada um. Antigamente, a preocupação era apenas com a questão estética. Hoje, o objetivo é a busca pela longevidade e o bem-estar (REVISTA EF, n°.19, 2006, p.10)[12].

Acompanhando essa estimulação presente nas publicações em relação à necessidade de orientação profissional para a prática de atividades físicas pode-se ainda destacar, o quanto a área da Educação Física – no entendimento do CONFEF e de seus colaboradores – está buscando tanto se articular com as demais áreas da saúde quanto interagir em todas as fases da vida dos indivíduos. Em tal movimento, a área vem se utilizando, como um "solo conceitual comum", o discurso biomédico como um tipo de suporte. Para demonstrar o quanto a Educação Física hoje está sendo considerada como indispensável no entendimento das Revistas EF, apresentamos o seguinte excerto:

Todas as faixas etárias da população são carentes de atividades físicas. Os idosos enfrentam problemas de solidão, saúde debilitada e doenças crônico-degenerativas. Os adultos precisam enfrentar o sedentarismo, vícios posturais, entre outros. Muitos adolescentes são sedentários e as crianças precisam de desenvolvimento físico, motor e social. A atividade física devidamente orientada, articulada com o trabalho de outros profissionais da saúde, é fundamental para a superação de todos esses males (REVISTA EF, n°.29, 2008, p.28)[13].

Tal tipo de argumentação, apresentada diversas vezes pelas Revistas EF, parece forçar uma demarcação de espaço/lugar do profissional de educação física. Além disso, as publicações demonstram também, uma constante preocupação em definir o quanto os seus

[12] De acordo com a publicação da Revista EF, n°.19 de 2006, este excerto conta com a colaboração do Presidente do CREF6/MG – Cláudio Boschi.
[13] Conforme a Revista EF, n°. 29 de 2008, este excerto conta com a colaboração do Deputado Ernandes Amorim em prol do projeto de Lei 3513/08 (sobre a atuação dos Profissionais de Educação Física nos Núcleos de Atendimento à Saúde da Família).

profissionais são indispensáveis para a mudança dos hábitos de vida. Caberia pensar, então, que, de certo modo, essas argumentações têm sido apresentadas como uma direção alternativa, como se a prática de atividades físicas regulares atuasse de forma 'medicalizante', principalmente em relação àqueles indivíduos que optam por modos de vida que possam gerar determinadas complicações, como a obesidade e demais doenças crônicas não-transmissíveis.

Procuramos tensionar, aqui, as compreensões apresentadas pelas publicações das Revistas EF sobre a indispensabilidade do profissional de educação física na adoção de um estilo de vida mais saudável. Esse tensionamento envolveu, principalmente, a contextualização das compreensões do CONFEF e a sua relação com as formas de governamento dos indivíduos a partir da máxima do estilo de vida saudável/ativo.

A partir das compreensões apresentadas nas publicações da Revista EF, a indispensabilidade do profissional de educação física pode ser considerada como um dos tópicos mais relevantes, pois o CONFEF produz, por meio da revista, um determinado profissional de educação física. Neste sentido, é possível dizer que o CONFEF assume como tarefa 'posicioná-lo' em um campo de trabalho cada vez maior. Tal abrangência profissional ofertada pelo CONFEF parece remeter à ideia de que não há 'lugar' onde o profissional de educação física não possa atuar.

A utilização de diferentes especialistas como colaboradores nas reportagens das Revistas EF refletiram também uma necessidade de legitimação, por parte do CONFEF, da Educação Física e de seu escopo de atuação – dentro dos preceitos do referido Conselho. Nesse aspecto, esses preceitos do Conselho – como autoridade político-representativa na área – e de outros especialistas pareceu fornecer um tipo de 'molde'/'modelo' ideal de profissional de educação física. Tal profissional deve tanto prescrever, quanto seguir inúmeras prescrições, caracterizando-se assim como um 'gerenciador da conduta alheia' ao mesmo tempo em que é um profissional governado por um determinado modelo.

Além dessa questão do governamento, penso que devemos também destacar a associação entre os incentivos para a prática de atividades físicas regulares como forma de medicalização do cotidiano. Salientamos o quanto essa relação tem se tornado evidente, e o quanto os indivíduos tem buscado melhorias tanto do físico como do psíquico, em razão da controversa questão da saúde que envolve os indivíduos na busca por um tipo de suporte medicalizante. Muitas vezes os indivíduos nem apresentam sinais ou sintomas de patologias, porém, por algum motivo necessitam seguir alguma prescrição (COUTO, 2009).

Em função dessa necessidade por algo a ‘mais’, pudemos perceber, em relação às Revistas EF, que as estratégias de persuasão parecem provocar os indivíduos, incitando-os, fazendo com que eles estejam sempre em constante dúvida sobre quais mudanças devem ou não adotar. Independentemente da motivação para a prática de atividades físicas regulares, se por motivos estéticos ou de saúde, para as publicações das Revistas EF o mais relevante parece ser a quantidade de adeptos, de praticantes de atividades físicas prescritas e acompanhadas por um profissional devida e legitimamente habilitado.

Referências:

CARVALHO, Sérgio Resende. As contradições da promoção à saúde em relação à produção de sujeitos e a mudança social. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, 9 (3), 2004, p.669-678.

COUTO, Edvaldo Souza. Corpos dopados, medicalização e vida feliz. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; SILVA, Méri Rosane Santos da; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs), **Corpo, gênero e sexualidade: composições e desafios para a formação docente.** Rio Grande: Editora da FURG, 2009, p.43-53.

MOVIMENTO: O Bem estar de estar bem. **Revista Época**, São Paulo: Editora Globo, nº 537, set. 2008, p.1-12.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz T. (Org), **Liberdades reguladas**. Petrópolis: Editora Vozes, 1998, p.30-45.

FUTEBOL, EMOÇÕES E MASCULINIDADES

BANDEIRA, Gustavo Andrada
UFRGS

Eixo Temático: Gênero e Sexualidade nas práticas corporais e esportivas não escolares

Resumo: A partir de uma etnografia pós-moderna, com observações participantes e a construção de diários de campo, pretendo destacar como as emoções são representadas nos estádios de futebol. Os torcedores de futebol que frequentam os estádios são produzidos ao longo de diferentes jogos e situações. Os estádios exigem um tipo de engajamento, uma vinculação emocional e a expressão de determinados sentimentos. Esses sentimentos narrados atravessam as construções de masculinidades dos sujeitos torcedores. É possível perceber nas expressões públicas de sentimentos representações que hierarquizam os torcedores de clubes rivais. Desde a perspectiva pós-estruturalista e dos estudos culturais, a linguagem não apenas descreve os acontecimentos ela os produz. Essa produção, no caso do futebol acontece em diferentes âmbitos. Ao realizar a expressão pública dos sentimentos, os torcedores colocam em jogo o que é desejado de ser sentido ou o que pode ser entendido como emocionante nos estádios de futebol. As emoções poderiam aparecer como uma possibilidade privilegiada de resistência contra masculinidades tradicionais encontradas nos estádios de futebol. Ao mesmo tempo em que o amor e as emoções são um marcador a mais na construção de representações dos torcedores de futebol, elas também podem reforçar a competição masculina. O amor que resiste a algumas práticas machistas e homofóbicas dos estádios de futebol também hierarquiza as masculinidades. Mesmo que o amor não seja o atravessamento mais significativo da masculinidade do torcedor de futebol, se for para amar, a nossa torcida tem o dever de amar mais que a torcida adversária para ser melhor e mais masculina que ela.

Palavras-chave: Masculinidade, Futebol, Emoções

Abstract: Based on a postmodern ethnography, with participant observations and the elaboration of field diaries, I intend to emphasize how emotions are represented in football stadiums. Football fans that go to stadiums are produced over different games and situations. Stadiums demand a kind of commitment, emotional connection, and the expression of certain feelings. These narrated feelings are associated with the way individual fans construct their masculinities. It is possible to perceive, in public expressions of feelings, representations that hierarchize the supporters of rival clubs. From the poststructuralist perspective and also that of cultural studies, the language not only describes the events but also produces them. In the case of football, this production takes place in different ambits. When expressing their feelings publicly, fans bring out what is desirable to feel or what can be understood as exciting in football stadiums. The emotions could emerge as a privileged possibility of resistance against traditional masculinities found in football stadiums. At the same time that love and emotions are an extra marker in the construction of football fans' representations, they can also reinforce male competition. The love that resists to some macho and homophobic practices in football stadiums also hierarchizes the masculinities. Even if love is not the most significant factor relative to the football fan's masculinity, if love must be shown, our supporters must love more than the opponent's supporters to be the best and the most masculine of the two groups.

Keywords: Masculinities, Football, Emotions

Nesse trabalho, pretendo destacar como as emoções são representadas nos estádios de futebol. De que forma essas representações atravessam as construções de masculinidades dos torcedores que frequentam os estádios. O futebol atua na produção de marcas culturais e não apenas como reprodutor das mesmas. Ele é um artefato cultural que ensina comportamentos, valores, modos de ser e estar no mundo...

O recorte dessa investigação não se dá com qualquer torcedor de futebol, mas com os torcedores que frequentam os estádios. Com um conceito de educação ampliado, que não se restringe a práticas formais com a clara distinção entre professores e alunos, é possível afirmar que os estádios de futebol exercem uma pedagogia. É necessário ser socializado e passar por diferentes processos pedagógicos para aprender quando gritar, quando calar, o que gritar, o que calar, o que e como sentir... Os torcedores de futebol que frequentam os estádios são produzidos ao longo de diferentes jogos e situações. Os cânticos repetidos, performances executadas e emoções explicitadas são didaticamente empregados, produzindo uma lógica de atitudes fundamental para o tipo específico de fruição dos espetáculos futebolísticos nos estádios.

Os estádios exigem um tipo de engajamento, uma vinculação emocional e a expressão de alguns sentimentos, "num estádio não se diz tudo o que se quer, senão que há códigos morais e estéticos relativamente precisos modulando a expressão pública dos sentimentos" (DAMO, 2005, p. 388). Esses sentimentos narrados atravessam as construções de masculinidades dos torcedores de um clube determinado e dos torcedores de clubes rivais. É possível perceber nas expressões públicas de sentimentos representações que hierarquizam os torcedores de clubes rivais. Ao mesmo tempo em que torcedores adversários (bem como homens não heterossexuais) são diminuídos pela falta de um determinado 'índice de virilidade'[1], torcedores da 'nossa torcida' poderão ser valorizados por amar mais ou por terem mais coração. *"Te amo Inter, não somos como os putos da série B"*[23].

Não entendo as emoções apenas como estados subjetivos e privados, mas como práticas discursivas envolvidas em relações de poder. O entendimento de que as emoções não

[1] Utilizo aspas simples no texto quando procuro fazer algum destaque ou utilizar as palavras com outros sentidos que não os convencionais; o uso de aspas duplas aparecem quando utilizo citações, palavras e/ou expressões de outros autores.

[2] A forma gráfica como escrevi as letras dos cânticos é igual a dos sites das torcidas Popular do Internacional (http:// www.guardapopularcolorada.com/) e Geral do Grêmio (http://www.ducker.com.br).

[3] Quando as citações referirem-se a cânticos ouvidos nos estádios, faixas ou material dos jornais serão grifados em itálico para fazerem uma diferenciação das referências bibliográficas.

são naturais ou inatas não visa diminuir o envolvimento dos indivíduos ou mesmo as sensações viscerais como os choros, os enjôos ou as tonturas de uma partida de futebol.

Uma postura tática

O futebol serve para inúmeras metáforas no cotidiano dos brasileiros. Uma vez que ele é um tema comum e recorrente, o linguajar futebolístico ocupa diferentes espaços em nossa cultura. Sou daqueles que acreditam que a bola deve deixar a defesa e chegar ao ataque pelos flancos. Acredito que a construção do conhecimento também acontece de forma mais produtiva nos 'flancos do conhecimento'. Entendo que pelos lados conseguimos uma multiplicação de vozes e sentidos que o conhecimento 'central especializado' não permite.

Desde o flanco, é necessário marcar desde o início o pertencimento teórico do pesquisador, pois a interpretação dos fenômenos não é neutra, ao contrário, "a interpretação será sempre, desde então, interpretação através do 'quem?'; não se interpreta o que há no significado, mas, no fundo, quem colocou a interpretação. O princípio da interpretação nada mais é do que o intérprete" (FOUCAULT, 2000, p. 49). Por esse motivo o lugar de onde o pesquisador fala é definitivo para apontar uma direção ou outra.

Desde a perspectiva pós-estruturalista e dos estudos culturais, a linguagem não apenas descreve os acontecimentos ela os produz. Essa produção, no caso do futebol acontece em diferentes âmbitos. Ao realizar a expressão pública dos sentimentos, os torcedores colocam em jogo o que é desejado de ser sentido ou o que pode ser entendido como emocionante nos estádios de futebol.

Como os problemas de pesquisa não existem dados nos estádios (e em nenhum outro contexto cultural) é fundamental a produção de um método de investigação específico, procurando ressaltar a forma de olhar e questionar as práticas como sendo a maior potência ou inquietação de uma investigação como essa.

Dentre as escolhas metodológicas permiti-me fazer alguns usos de uma etnografia pós-moderna, da forma como esta vem sendo utilizada em algumas pesquisas em educação, com observações participantes e a construção de diários de campo. Para a construção do material empírico, frequentei os estádios José Pinheiro Borda, Beira-Rio, do Sport Club Internacional, e Olímpico Monumental, Olímpico, do Grêmio Foot-Ball Porto Alegrense[4]. Assumi, para além das transcrições e relações, um esforço em descrever os acontecimentos nos diários de

[4] De agora em diante refiro-me aos clubes apenas como Grêmio e Internacional.

campo (GEERTZ, 1989). O contexto de observação produz boa parte da experiência que se tornará inteligível. Investiguei as torcidas da dupla Gre-Nal[5] nos dias de jogos e dentro dos seus estádios. Christian Bromberger salienta que durante as partidas (ou outros eventos esportivo) aparecem "as dimensões salientes da experiência social e cultural (a relação com o corpo, a afirmação das identidades, o lugar da competição nas sociedades contemporâneas, as novas formas de heroísmo...)" (2008, p. 241). Entendo os estádios de futebol como instituições que possibilitam determinadas práticas e inibem outras. Procurei visualizar nesse contexto as ações que produzem determinadas representações de masculinidades por esses sujeitos coletivos: 'torcida do Grêmio' e 'torcida do Internacional'

No meio de campo as emoções do torcedor

Dentro da análise culturalista, a representação é produtora de sentidos. A representação das emoções não é, necessariamente, a descrição sobre o que as emoções são ou deveriam ser. A representação opera, ela dá sentido. As representações sobre o amor são as formas de significação dessa emoção. Em nossa cultura, a representação dominante do amor faz três afirmações sobre o que seria essa emoção: o amor é um sentimento universal, natural e presente em todos os espaços e tempos; ele é um sentimento desobediente a razão e de força incontrolável; o amor também "é condição *sine qua non* da máxima felicidade a que podemos aspirar" (COSTA, 1998, p. 13).

A expressão oral de sentimentos nas diferentes culturas não são fenômenos exclusivamente psicológicos ou fisiológicos. Elas são inseridas dentro de um contexto simbólico que em alguns casos não deixará muitas alternativas para quem quiser associar-se a determinado grupo identitário que não seja sentir uma grande angústia ou uma grande felicidade diante de situações específicas (MAUSS, 1979). Na perspectiva da "antropologia das emoções", elas estão associadas a uma interpretação e avaliação de um determinado estímulo que possui seu sentido construído historicamente, permeado por relações de poder. Assim como as diferentes sociedades produzem entendimentos coletivos que organizam e orientam as vidas individuais dos sujeitos, "ela também produz sentimentos coletivos, necessários para a manutenção do consenso social" (REZENDE, 2002, p. 71).

É necessário um significativo repertório pedagógico para ensinar o que sentir frente as diferentes manifestações nos estádios de futebol. É interessante verificar as reações dos

[5] Gre-Nal é o termo utilizado para as partidas entre Grêmio e Internacional, além de ser utilizado, quando antecipado do termo dupla, para referir-se aos dois clubes.

sujeitos que vão sendo iniciados na participação nos estádios e também nos sentimentos pelos fenômenos que lá ocorrem. "O comportamento das crianças serve para ilustrar o fato de que as emoções clubísticas requerem uma modalidade de educação sentimental" (DAMO, 2005, p. 389). O próprio amor ou admiração de determinadas espetacularidades são aprendidas/ensinadas pelos/aos sujeitos que se inserem nesse espaço de subjetivação.

Na representação das emoções dos torcedores de futebol, o amor romântico ocupa um espaço preponderante. O encontro com o clube pode representar um "encontro de almas", pode ser entendido como a construção de um sujeito completo. Uma faixa no estádio Olímpico era bastante ilustrativa da ideia de completude que essa associação provoca *"sou gremista e me basta"*, "em certo sentido, o indivíduo fragmentado torna-se inteiro" (GIDDENS, 2003, p. 56). O amor ao clube realiza uma das principais plenitudes do amor, ele é da ordem do para sempre: *"Diante do fim da vida não abro mão. /Quero a Bandeira do Inter no meu caixão. /E não importa o que o padre irá dizer. /Porque até lá do céu eu serei Inter"*.

As relações dos torcedores com seu clube também obedecem a uma 'lógica' e a uma 'racionalidade' parecida com a dos amantes. Esse amor, como todo 'amor verdadeiro' precisa ser intenso. Os torcedores "sofrem emoções como quem sofre golpes. Passam por mil martírios" (PRIORE, 2006, p. 12). O excesso de amor pode desqualificar o sujeito torcedor para explicar de forma adequada os fenômenos que acontecem durante as partidas, *"afora os fanáticos (aqueles que enxergam tudo distorcidamente pela paixão), todos os demais colorados sabem que o time foi um desastre contra o Juventude e não cabe reclamar da arbitragem"* (DENARDIN, 2008, p. 14). Por mais temerário e irracional que seja o "excesso amoroso", "quem participa do jogo amoroso aprendeu que o excesso emocional é imprescindível à idéia de felicidade ou de vida bem-sucedida" (COSTA, 1998, p. 195): *"Sou Colorado e nada muda este sentimento. /Porque é nas más que eu demonstro que te amo igual"*; *"Grêmio eu te dou a vida/ tu é alegria do meu coração"*.

As emoções e as masculinidades torcedoras

Representações de masculinidades são dos conteúdos mais significativos das práticas dos torcedores de futebol. Utilizo o conceito de gênero ancorado nos Estudos de Gênero Pós-Estruturalistas e nos Estudos Culturais. (LOURO, 2004, MEYER, 2003 e SCOTT, 1995). Desse lugar teórico, quatro desdobramentos do conceito são significativos. O primeiro aponta para a permanente construção dos sujeitos de gênero, sem que isso seja entendido como um

processo linear ou evolutivo. O segundo desdobramento aponta para a diversidade de possibilidades de vivermos masculinidades e feminilidades em diferentes espaços e tempos. A terceira implicação do conceito aborda a relação entre os sujeitos de gênero. As construções de masculinidades possuem na feminilidade o seu oposto, a diferença que opera na construção da identidade. A última implicação aponta que as instituições sociais são atravessadas por pressupostos de masculinidade e de feminilidade.

Em nossa cultura, gênero é um elemento definidor de inteligibilidade, "não se pode dizer que os corpos tenham uma existência significável anterior à marca do seu gênero" (BUTLER, 2003, p. 27). Naquilo que podemos ou poderíamos chamar de 'nossa cultura', masculinidade e emoções não possuem grande proximidade. Existe um bom número de limitações para os sujeitos masculinos demonstrarem afetos publicamente nas relações amorosas ou de amizade "incapazes que são de ir além de uma 'palmada no ombro'" (ORTEGA, 1999, p. 26-27).

As torcidas de futebol colocam os indivíduos em um processo de subjetivação coletiva, "as multidões reunidas nos estádios prestam-se a encenar fenômenos de identidade coletiva" (SEGALEN, 2002, p. 76). Algumas narrativas sobre a participação dos torcedores nos estádios de futebol argumentam que nesses contextos barreiras sociais são reduzidas, diferenças suprimidas e as permissividades ampliadas; seria possível entender que a "efervescência coletiva corresponde [a] uma mudança de personalidade" (Ibidem, p. 87).

A expressão de sentimentos possui um espaço privilegiado nos estádios de futebol. Os torcedores são inseridos em uma comunidade de sentimento que é aflorada pelas falas, odores e cores que produzem a reorganização das identidades e alteridades por aquilo que Arlei Damo (2005) chama de clubismo: *"Sou, sou do Grêmio/ Um sentimento/ Que não vai acabar"*. Nessa inserção clubística os sujeitos aprendem que emoções podem/devem ser demonstradas, narradas e cantadas. Com forte intensidade emocional, estar em um estádio de futebol é estar identificado com uma determinada torcida.

Esse pertencimento não provoca uma homogeneização do torcer. Poderão ser todos colorados ou gremistas, mas as formas de participação no estádio de futebol são bastante diversificadas. Os torcedores da *Geral* do Grêmio ou da *Popular* do Internacional assistem aos jogos cantando e pulando. Em seus cânticos, os atores evidenciam algumas relações que devem ser valorizadas: *"Eu sou do grêmio, senhor (graças a Deus)/ Cantamos todos com alegria/ Mesmo não sendo campeão/ O sentimento não se termina"*; *"Sou... Sou colorado até morrer /Não me importa o que acontecer /Pra cima deles meu Inter /Vamos lutar vamos vencer"*.

A lógica do amor apaixonado também aumenta a possibilidade de entendimento das ações dos sujeitos torcedores. "O amor apaixonado é especialmente perturbador das relações pessoais, em um sentido semelhante ao do carisma; arranca o indivíduo das atividades mundanas e gera uma propensão às opções radicais e aos sacrifícios" (GIDDENS, 2003, p. 48): *"E vamos Inter que temos que ganhar. / Daria a vida por um Campeonato, uma Taça a mais!"*.

Nos estádios de futebol aparecem grandes manifestações públicas de sentimentos e de afetos masculinos. Na masculinidade torcedora exercida dentro dos estádios ficam evidenciadas algumas ações não comuns no âmbito de uma masculinidade tradicional. Os torcedores do Grêmio cantam e dançam a música Pingos de Amor: *"A vida passa eu telefono e você já não me atende mais (Grêmio! Grêmio!)/ Será que já não temos tempo nem coragem de dialogar... (Grêmio! Grêmio!)/ Ainda ontem pela praia alguma coisa me lembrou você! (Grêmio! Grêmio!)/ E veio a noite namorados se beijando e eu estava só... (Grêmio! Grêmio!)/ Vamos ser, outra vez nós dois.../ Vai chover, pingos de amor!"*.

Somente a nossa torcida conhece o 'verdadeiro amor'. O adversário não sabe amar. O amor de um gremista ou de um colorado, supostamente, jamais será entendido ou 'sentido' do mesmo modo por outro torcedor, uma vez que a discursividade amorosa faz com que os sujeitos acreditem que ninguém será capaz de amar como eles, como por exemplo, no cântico da torcida do Grêmio: *"Olha a festa macaco/ Torcida é coração/ Quem não canta é amargo/ Nunca vai sair campeão/ Inter cagão"*.

No futebol o homem jura amor eterno ao seu clube. *"E nem a morte vai nos separar/ Até o céu eu vou te apoiar"*. Esse amor obedece a algumas regras do amor romântico e não pode ter fim. Algumas canções das torcidas fazem "a vinculação do amor-paixão-sacrifício (...) associado a ideia de que o amor verdadeiro jamais acaba" (FELIPE, 2007, p. 33): *"O sentimento não se termina/ É tricolor, e dale tricolor"*; *"Pra sempre Inter!"*.

O amor como a inteligibilidade do torcedor

As emoções poderiam aparecer como uma possibilidade privilegiada de resistência contra masculinidades tradicionais encontradas nos estádios de futebol. Ao mesmo tempo em que o amor e as emoções são um marcador a mais na construção de representações dos torcedores de futebol, elas também podem reforçar a competição masculina. O amor que resiste a algumas práticas machistas e homofóbicas dos estádios de futebol também hierarquiza as masculinidades. Mesmo que o amor não seja o atravessamento mais

significativo da masculinidade do torcedor de futebol, se for para amar, a nossa torcida tem o dever de amar mais que a torcida adversária para ser melhor e mais masculina que ela.

Discutir as emoções, as construções identitárias e de gênero é um processo importante de historicização e contextualização das representações dos diferentes conceitos, procurando desnaturalizá-los. Conceitos fixos ou tomados como dados dificultam as problematizações e dão suporte a um entendimento estanque das diferentes culturas e representações identitárias. Nesse sentido, minha proposição foi, brevemente, discutir as emoções, que são dos conceitos mais naturalizados no senso comum, que podem dar 'humanidade' aos sujeitos. Por mais naturalizados que sejam os sentimentos como o amor, diferentes culturas apresentam entendimentos diversos sobre o que é o amor e o que é passível ou não de ser amado (COSTA, 1998).

Por mais que assistir aos jogos seja uma atividade interessante e que os espectadores possam frequentar espaços dos mais variados, a participação da torcida nos estádios é uma experiência diferenciada. Mas isso não ocorre de forma gratuita com qualquer torcedor assistindo qualquer confronto. "Para que as emoções de um jogo possam ser vividas plenamente é importante sentir-se parte de uma das agremiações que integram o ritual agonístico, mas isso não é suficiente. O pertencimento precisa ser mobilizado, quer dizer, sensibilizado e aflorado" (DAMO, 2005, p. 389).

Os cânticos de amor, os 'conteúdos ensinados' ao 'verdadeiro torcedor' nos estádios ajudam a mobilizar o pertencimento: *"Eu sou o tricolor de Porto Alegre/ Eu tenho a minha alma azul celeste/ O grêmio é um sentimento/ Que se canta de coração/ A vida por toda a vida te quero Grêmio"*. O amor dos torcedores de futebol, especialmente dos torcedores de estádio, é um amor específico, um amor em atuação, um amor, cantado, narrado e sentido de forma coletiva. Os torcedores amam junto, os torcedores amam com seus familiares, amam entre homens. Amam o clube, o time, os jogadores e a própria torcida. É um amor que poderia ser aproximado ao amor a pátria, mas que também segue regras de um amor heteronormativo de casal.

A paixão e o fervor dos torcedores os afastam do que pode ser costumeiramente entendido como lógico e razoável. A paixão os descredencia a dar opiniões sobre as partidas assim como os fazem enfrentar preços abusivos, viagens desgastantes e o desconforto da maioria dos estádios brasileiros. Talvez a realidade do torcedor de futebol no Brasil não esteja exatamente preocupada com os preceitos (ou com determinados preceitos) lógicos e de razoabilidade. Talvez as análises estejam considerando outras perspectivas de realidade. "A paixão amorosa cria uma realidade tão real quanto qualquer outra. O fato de não se orientar

pelo protocolo do empirismo do tipo científico não torna o amor nem mais nem menos real do que qualquer outra atividade humana" (COSTA, 1998, p. 198). Se estivermos preocupados com lógica, realidade ou verdade dos torcedores de futebol, não poderemos ignorar como as emoções se relacionam com as práticas dos torcedores, criando as lógicas, realidades e verdades dessa forma de subjetivação.

Referências:

BROMBERGER, Christian. As práticas e os espetáculos esportivos na perspectiva da etnologia. In: *Horizontes Antropológicos*. *Antropologia e esporte*. Porto Alegre: PPGAS/UFRGS, ano 14, n. 30, jul./dez. 2008, p. 237-53.

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

COSTA, Jurandir Freire. *Sem fraude nem favor*: estudos sobre o amor romântico. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

DAMO, Arlei Sander. *Do dom à profissão:* uma etnografia do futebol de espetáculo a partir da formação de jogadores no Brasil e na França. 2005. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UFRGS, Porto Alegre.

DENARDIN, Pedro Ernesto. Sem choradeira. *Diário Gaúcho*. Porto Alegre, 15 e 16 mar. 2008. Pedro Ernesto, p. 14.

FELIPE, Jane. "Do amor (ou de como galmourizar a vida): apontamentos em torno de uma educação para a sexualidade". In: RIBEIRO, Paula Regina Costa et al (Org.). *Corpo, Gênero e Sexualidade: discutindo práticas educativas*. Rio Grande: Editora da FURG, 2007. p. 31-45.

FOUCAULT, Michel. Nietzsche, Freud, Marx. In: _____. *Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento*. Ditos & Escritos II. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000, p. 40-55.

GEERTZ, Clifford. "Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura". In: _____. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989. p. 13-41.

GIDDENS, Anthony. "O amor romântico e outras ligações". In: _____. *A transformação da intimidade.* São Paulo: UNESP, 2003. p. 47-58.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação:* uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 7ª ed., 2004.

MAUSS, Marcel. "A expressão obrigatória dos sentimentos". In: OLIVEIRA, Roberto Carsoso de (Org.). *Marcel Mauss*. São Paulo, Ática, 1979. p. 147-53.

MEYER, Dagmar E. Estermann. "Gênero e educação: teoria e política". In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo*. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 9-27.

ORTEGA, Francisco. Amizade como exercício político. In: _____. *Para uma política da amizade*: Arendt, Derrida, Foucault. Rio de Janeiro: Relume-Dumara, 1999, p. 49-107.

PRIORE, Mary Del. *História do amor no Brasil*. 2. ed. – São Paulo: Contexto, 2006.

REZENDE, Claudia Barcellos. "Mágoas de amizade: um ensaio em antropologia das emoções". *Mana*, v. 8, n. 2, p. 69-89, 2002.

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

SEGALEN, Martine. "Homens, esportes ritos". In: _____. *Ritos e rituais contemporâneos*. Rio de Janeiro: FGV, 2002. p. 69-90.

GINÁSTICA RÍTMICA PARA MENINOS: PRIMEIROS APONTAMENTOS SOBRE O INÍCIO DA PRÁTICA NO BRASIL

VON MÜHLEN, Johanna Coelho
GRECCO/PPGCMH/ESEF/UFRGS

Eixo Temático: Gênero e sexualidade nas práticas corporais e esportivas não escolares

Resumo: A Ginástica Rítmica é um esporte oficialmente praticado somente por mulheres. Sendo um esporte olímpico, somente a elas é permitida a participação em competições oficiais. No Brasil, alguns meninos praticam a modalidade, mas sem encontrar espaços para suas apresentações. A partir do ano de 2009, a Federação Riograndense de Ginástica (RS) passa a permitir a participação deles em competições amistosas e, no ano seguinte, em competições oficiais. No Estado de São Paulo, também é iniciado o processo de competições masculinas em 2010, porém, com regras diferenciadas. Com essas permissões inicia-se uma série de discussões acerca da temática, o que nos permite problematizar – baseada nos Estudos pós-estruturalistas de Gênero – como os meninos passam a se inserir no universo cultural da Ginástica Rítmica no Brasil.

Palavras-chave: gênero, esportes, ginástica rítmica

Abstract: The Rhythmic Gymnastics is a sport officially practiced by women only. Being an Olympic sport, they are only allowed to participate in official competitions. In Brazil, some boys practice mode, but finding space for their presentations. From the year 2009, the Federation of Gymnastics "Riograndense" (RS) would now allow them to participate in friendly competitions, and the following year, in official competitions. In the State of Sao Paulo, is also started the process of men's competitions in 2010, but with different rules. With these permissions will begin a series of discussions on the subject, which allows us to discuss - based on studies of post-structuralist gender - as the boys start to insert themselves in the cultural universe of Rhythmic Gymnastics in Brazil.

Keywords: gender, sports, rhythmic gymnastic

A Ginástica Rítmica (GR) é uma modalidade esportiva histórica e culturalmente praticada somente por mulheres e, dita feminina. No Brasil, a prática desse esporte teve início na década de 1960 (KRAUSE,1989; PALLARÉS, 1983; PEUKER, 1976; VIEIRA, 1982).

Sobre a prática da GR para meninos pouco se escreve, pouco se fala, pouco se vê... Lembro da primeira vez que vi um menino apresentar sua composição/série... 2002 (ou 2003) em uma competição no meu estado vizinho: Santa Catarina. Com seus 12-13 anos, o ginasta realizava sua apresentação como abertura de uma competição local e, ao final, recebia aplausos e incentivos do público e dAs ginastas que esperavam por sua competição que iniciaria em seguida. Em conversa informal com o atleta, após sua apresentação, ele desabafa: "Vou parar, não existem competições para meninos, daí não tenho onde competir...".

Implicada nas discussões sobre Gênero e Esportes desde minha entrada no GRECCO[1], em 2004 e, ao mesmo tempo, participando do universo cultural da Ginástica Rítmica desde a infância – como ginasta e, atualmente, como dirigente da Federação Riograndense de Ginástica (FRG) -, assumo como tema de investigação para minha tese de doutoramento a inserção dos meninos da ginástica rítmica no Brasil. Para o texto que aqui apresento, tenho como recorte apresentar as primeiras iniciativas de introdução da prática competitiva aos meninos e, consequentemente, seus primeiros regulamentos técnicos específicos.

Anterior a essas inciativas, faço a opção de trazer à discussão as representações de gênero que circulam dentro da GR, mais especificamente livros didáticos direcionados à modalidade, entendendo que através deles, questões relacionadas às masculinidades e feminilidades são possíveis de serem pensadas. Analisando os livros produzidos a luz da temática da Ginástica Rítmica, passamos a perceber que eles nos ensinam uma maneira de ser ginasta que é dita, redita e visibilizada, o que acaba por representar o que é ou não possível de ser pensado como prática para essa modalidade. Especificamente, as questões relacionadas às representações de gênero que circulam nestes livros, me interessam por utilizarem a linguagem como uma forma de "marcar" a modalidade como de/para mulheres e feminina.

Essa discussão é baseada em autores/as pós-estruralistas, cuja teorização afasta-se de perspectivas essencialistas[2] e binárias que marcam os locais universais de homem e mulher, e passar a entender e significar gênero como uma categoria de análise relacional (GOELLNER, 2007; LOURO, 2000; MEYER, 2004). Vale ressaltar que nessa análise não está sendo negada a materialidade do corpo, mas o foco é deslocado do corpo em si para os processos e relações que possibilitam que a biologia passe a funcionar como causa e explicação de diferenciações e posicionamentos sociais (MEYER, 2004).

Aproximando a discussão sobre gênero para o campo do esporte, pergunto: o que torna possível pensar que determinadas modalidades esportivas sejam mais apropriadas a homens do que às mulheres e vice-versa? Fabiano Pries Devide (2005) apresenta alguns apontamentos sobre essa temática, nos auxiliando na percepção de como determinadas modalidades foram histórica e culturalmente construídas como sendo para homens ou para mulheres. Construção esta baseada nas representações consideradas hegemônicas de feminilidades e masculinidades e que, grosso modo, associa determinadas práticas aos homens e outras as mulheres.

---

[1] Grupo de Estudos sobre Cultura e Corpo((http://www.esef.ufrgs.br/ceme/grecco).

[2] Para Silva (2000) entende-se por essencialismo a tendência a caracterizar certos aspectos da vida social como tendo uma essência ou um núcleo (natural ou cultural) fixo, imutável.

Competitividade, agressividade, combatividade, busca da vitória... O esporte privilegia um conjunto de "valores como força, potência, velocidade, vigor físico, busca de limites, características valorizadas na sociedade e historicamente associadas à imagem de masculinidade" (RÚBIO; SIMÕES, 1999 apud DEVIDE, 2005, p. 42). A atleta mulher vive uma contradição severa: ser bem sucedida como atleta pode significar falhar como mulher, quando não se pode contemplar os atributos socialmente designados para elas, a saber: delicadeza, graciosidade, e ainda, a questão da maternidade nata. Para as mulheres, em grande medida, é incentivado viver o espetáculo esportivo desde que não deixe de lado a beleza e a graciosidade, atributos colados em uma suposta "essência feminina" (GOELLNER, 2006).

Sem dúvida, a história que nos é contada sobre a GR nos livros pesquisados, nos leva a uma conjuntura geral feminina e para mulheres. As imagens que servem para visualizar os movimentos propostos pelas autoras[3] nos trazem importante representação sobre quem se espera que realize tais movimentos. A ilustração abaixo é um exemplo que reflete o que outras tantas acabam por nos apontar:



Figura 01: Exemplo de Deslocamento em duplas no. 18
Fonte: PEUKER, Ilona. Ginástica Moderna sem Aparelhos. Rio de Janeiro: Forum Editora, 1974, p. 42

Na imagem, de uma sugestão de deslocamento com saltitos realizados em duplas, temos duas meninas que realizam essas atividades. Digo meninas, pois a vestimenta e a maneira como os cabelos são desenhados nos levam a enxergar meninas e não meninos. Essa é uma representação freqüente que nos leva a crer que dentro da ginástica rítmica, somente a meninas/mulheres são permitidos e incentivados tais movimentos.

Escapa a essa representação hegemônica e uníssona, o livro de Eunice Lebre e Carlos Araújo (2006), quando versa sobre as possibilidades do uso da GR em atividades escolares. Nas sugestões dos autores, o texto explicativo dos movimentos é seguido por ilustrações que ora nos remetem a imagem de meninas (como na primeira linha da imagem abaixo), ora

[3] Uso o termo autoras, no feminino, pois na busca em sebos, livrarias e bibliotecas, apenas um dos livros selecionados, comporta um autor homem, ao qual farei referência na sequência do texto propriamente dito. Destaco que a questão das autoras, em sua absoluta maioria, serem mulheres, também é uma questão de gênero.

meninos (segunda linha). Ressalto que em todos os livros pesquisados para esse momento, esse foi o único a conter ilustrações que não fossem exclusivamente de meninas/mulheres.

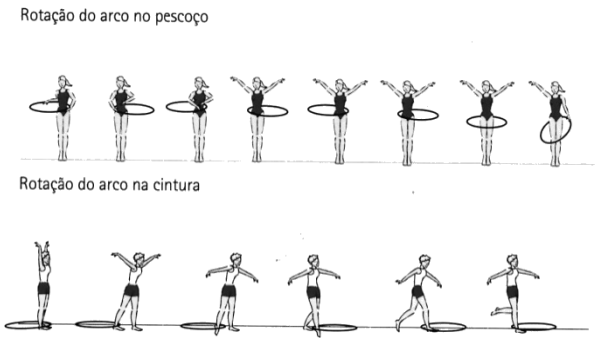


Figura 02: Exemplo de Trabalhos com Arcos
Fonte: LEBRE, Eunice, ARAÚJO, Carlos. Manual de Ginástica Rítmica. Porto:Porto Editora, 2006, p. 164.

Os autores desse livro são portugueses, ou seja, vivenciam uma história e uma cultura diferentes, escrevem a partir da realidade que desfrutam em Portugal. Mas trago seus textos à discussão, pois se tratam de profissionais que continuamente tem vindo ao Brasil, participando de congressos e outros encontros sobre a temática das "Ginásticas", ou seja, suas contribuições em muito são válidas para problematizar nossas questões. Já na introdução do referido livro, encontramos o seguinte texto:

> A Ginástica Rítmica é uma modalidade que inclui o programa olímpico e esta divulgada por todo o mundo. Apesar de, a nível competitivo, ser uma modalidade exclusivamente praticada por indivíduos do sexo feminino, a sua prática no âmbito escolar e de clubes começa a ter boa aceitação por parte dos rapazes, Além disso, os professores tem vindo a mostrar alguma sensibilidade para o enorme valor intrínseco da modalidade, pelo que utilizam grande parte de sua movimentação específica nas suas aulas normais de Educação Física independentemente de terem só alunas ou também alunos. Também se prevê para breve a abertura de participação competitiva aos indivíduos do sexo masculino. (LEBRE, ARAÚJO, 2006, p. 6)

Para eles, os exercícios propostos pela GR devem fazer parte do programa de Educação Física curricular. Concordando com os autores, enxergo, os elementos corporais e os elementos realizados com os aparelhos da GR, enquanto multiplicadores de possibilidades e não como marcadores de gênero binários. Seu uso não é somente incentivado às meninas e há contradições quanto a maneira como se pode fazer uso deles. Essa contradição não aponta

para uma necessidade de definição sobre as masculinidades e/ou feminilidades implicadas com o uso de cordas, bolas, arcos, maças ou fitas em nossa sala de aula ou ginásio. Ao contrário, penso que as supostas contradições indicam que há tantas possibilidades de manusear os aparelhos que ilimitadas expressões podem ser pensadas para meninos e/ou meninas, homens e/ou mulheres, encontrando espaço de visibilidade dentro das regras da Ginástica Rítmica, sem que com isso, se coloque em cheque a identidade sexual dos seus praticantes.

Para o início do movimento de inclusão da prática competitiva por parte dos homens, como já foi apontado pelos professores portugueses Eunice Lebre e Carlos Araújo (2006), julgo ser importante explicitar que a Ginástica Rítmica em nível escolar já possui adeptos e incentivadores. Roberta Gaio (2008) em publicação organizada por ela, assim nos diz:

> Todo o processo de ensino-aprendizagem dessa modalidade deve ser desenvolvido através de uma metodologia lúdica, ate que algumas crianças apresentem características específicas, indicando que as mesmas tem condições de treinarem a Ginástica Rítmica num nível técnico de movimentos, perspectivando o esporte de alto nível. O que queremos dizer com essa afirmação? Queremos mostrar para os professores de Educação Física em geral e em especial para os técnicos de Ginástica Rítmica, que essa modalidade pode e deve ser explorada com meninos e meninas, crianças deficientes ou não a até mesmo para a conhecida terceira idade. Enfim, a Ginástica Rítmica é para tu, eles e nós! Para tu – menina que adora se movimentar expressivamente; para eles – meninos que amam brincar de bola, corda e arco, correndo e saltando pelo espaço e para nós – deficientes, que queremos entender nossas limitações e cada vez mais descobrir nossas possibilidades de movimentos rítmicos e expressivos. (GAIO, 2008, p. 17)

Conforme seu argumento, a GR se constitui em importante prática desportiva a ser desenvolvida em diferentes gêneros, limitações corporais, gerações, idades... Mas se na prática pouco vemos o desenvolvimento da GR escolar, a GR competitiva para eles e elas ainda é campo de experiências e tentativas...

Para esse momento de reflexão lanço mão de duas experiências de inserção dos meninos/homens na prática de GR desenvolvida em dois estados: Rio Grande do Sul (RS) e São Paulo (SP). O primeiro, por ser o local onde desenvolvo atividades técnicas junto à Federação de Ginástica e o segundo, por ter tido oportunidade de conhecer o trabalho que vem sendo desenvolvido sobre essa questão durante a realização do II Fórum de Ginástica[4], em novembro de 2010.

[4] II Fórum de Ginástica, realizado em Santos/SP, de 15 a 19 de novembro de 2010.

No RS, é tradicionalmente promovido ao final do ano, uma Copa Amistosa, resultado da parceria entre a FRG e o Colégio Salesiano Dom Bosco, entidade devidamente filiada a esta Federação. No ano de 2009, foi solicitado à organizadora do evento, que a participação dos meninos fosse liberada, visto que uma entidade já estava trabalhando com meninos, por iniciativa do professor responsável. A solicitação foi aceita e dois meninos foram inscritos na Copa Amistosa, presença essa que causou certo estranhamento para a maioria das pessoas que participavam do evento, fossem professores, árbitros, demais ginastas e, obviamente, ao público presente.

Pouco ouvi falar sobre essa participação dos meninos. Por outro lado, começava a pensar em maneiras de incluí-los oficialmente nos campeonatos promovidos pela FRG. Nesse sentido, para o ano seguinte, dentro da proposta da realização de um Torneio Escolar[5], também foi permitida a participação dos atletas. Ressalto que em nenhum trecho do Regulamento Específico desse Torneio está escrito essa possibilidade de participação dos meninos, no entanto, ela foi permitida da mesma maneira que na Copa Amistosa, referida anteriormente.

Seguindo o calendário proposto para o ano de 2010, realizou-se mais uma Copa Amistosa, onde mais uma vez houve a participação dos meninos. A essa altura já eram três eventos em que se pode ver a apresentação de coreografias realizadas por meninos e alguns comentários começaram a surgir por parte dos envolvidos nas competições. Alguns dirigentes solicitavam que fossem feitos "naipes" diferentes, um para meninas e outro para meninos, outros incentivavam a abertura que foi dada e esboçavam vontade de abrir a possibilidade de incluir os meninos em suas aulas práticas. Outros ainda se diziam completamente contra e usavam como argumento que a GR era uma modalidade exclusivamente feminina.

Era hora de trazer o assunto à regularização oficial, e para o ano de 2011 haverá a inclusão formal no Programa de Copas Escolares de Ginástica Rítmica da FRG[6]. A linguagem de todo caderno foi adequada e, já no item de "Apresentação" da proposta fica clara a inserção dos meninos, conforme lemos no trecho a seguir: "Para o ano de 2011, o programa foi incrementado com novas possibilidades de participação: meninos; pessoas com necessidades especiais e categoria "máster". Seguem as Generalidades da proposta onde é especificado como poderão ser elaboradas as composições de conjunto: "As regras de

[5] A realização do I Torneio Escolar de Ginástica Rítmica surgiu da demanda de organizar um campeonato que contemplasse a participação de atletas iniciantes, que ainda não haviam participado de Campeonatos ou Torneios Estaduais oficiais.

[6] Regulamento completo das Copas Escolares de Gr disponível em: www.frginastica.com.br.

participação serão iguais para meninas e meninos. Os conjuntos poderão ser exclusivamente de meninas ou meninos e mistos". Foi feita adequação também no item "Uniforme" que passa a ter a seguinte redação: "vestimenta apropriada a pratica ginástica. Indo desde a malha justa ao corpo (com ou sem saoite) que é o uniforme usado tradicionalmente na prática da GR, até uniformes escolares devidamente ajustados ao corpo".

Em São Paulo, a inserção da prática competitiva com meninos, iniciou com o Torneio das Estrelas de Ginástica Rítmica, nos dias 04 e 05 de dezembro em São Paulo/SP. Este evento foi promovido pela empresa Gymny Dance Brasil Ltda, sob a coordenação técnica da professora Glícia Maria Bellemo.

Conforme regulamento específico, o objetivo dessa competição é: "estimular e difundir a Ginástica Rítmica Masculina, baseado em movimentos ginásticos (como calistenia, ginástica sueca, dinamarquesa que são movimentos construídos), movimentos acrobáticos da Ginastica Artística (GA), movimentos malabarísticos (de circo), movimentos das artes marciais e movimentos específicos da Ginastica Rítmica." A participação era aberta a ginastas de qualquer entidade legalmente constituídos (Clubes, Escolas, Academias, Universidades, etc.) que desenvolvam atividades relacionadas à modalidade e a idade mínima era de 10 anos. As provas realizadas foram nos aparelhos mãos livres e corda.

Em alguns pontos o regulamento se assemelha a prática das mulheres, no entanto, alguns são "adaptados", seguindo como base a linha asiática de desenvolvimento dessa modalidade. Corda igual, ou seja, de deverá ser de cânhamo, sisal, ou misto de poliéster e o comprimento de acordo com altura do ginasta. A música tem a mesma duração: 1'15" À 1'30". A área de competição foi mantida: tapete medindo 13 metros x 13 metros. A composição musical, no entanto, só poderá ser orquestrada. Não foi permitido o uso de voz, como já o é na prática das mulheres. O uniforme indicado para os meninos foi: shorts ou calça da GA, camiseta regata, com ou sem sapatilhas.

A avaliação por parte da arbitragem foi realizada de acordo com o regulamento sugerido pelos organizadores, onde foram especificados os elementos corporais que deveriam fazer parte das séries, bem como as devidas utilizações do aparelho corda (Dificuldade 01 e 02). O valor das dificuldades seguiu o Código de Pontuação de Ginástica Rítmica Oficial[7], apesar de não ser permitida a realização de elementos conhecidos como "pivots" (giros com apoio reduzido em um pé). Os outros dois quesitos, comumente avaliados – Artístico e

[7] Disponível em: www.fig-gymnastics.com.

Execução – seguiram o que dita o Código de Pontuação, sem nenhuma limitação, adaptação ou alteração.

Ressalto aqui, as diferenças nas maneiras de iniciar o trabalho com os meninos na GR. No RS, a prática regulamentada oficialmente comportará apenas os eventos de iniciação e as regras adotadas são exatamente as mesmas para meninos e meninas. Já em SP, a prática dos meninos se dará em nível competitivo e com algumas modificações em relação às regras estabelecidas oficialmente para as meninas. Esses são pontos que devem ser melhor analisados, ao longo desse processo que teve início no ano de 2010. Creio que as experiências, mesmo que tímidas em um primeiro momento, já nos apontam a diversas possibilidades de ampliação da prática da GR no Brasil.

Finalizo essas primeiras reflexões dialogando a revisão de literatura dos livros técnicos/didáticos com parte do material empírico que acabo de apresentar. Aponto que a prática escolar livre de diferenciação quanto ao sexo já está dada como parte importante no processo de ensino-aprendizagem de diferentes capacidades motoras pelas crianças. Os autores citados explicitam que em idade escolar, as atividades relacionadas à GR contribuem para a ampliação do repertório motor dos/as alunos/os. As possibilidades de movimentos corporais e também as relacionadas ao manuseio dos aparelhos oficiais – ou mesmo aparelhos adaptados –, relacionados com os imagináveis acompanhamentos musicais, são objetos de inúmeras iniciativas criativas que podem partir tanto dos professores, quanto dos próprios alunos.

Outro passo importante foi dado pela Federação Riograndense de Ginástica, ao abrir o leque das Copas Escolares, incentivando a participação dos meninos. Com isso, mais do que incentivar que a GR seja praticada na Educação Física Curricular, háo estímulo à participação de meninos e homens nas aulas de iniciação esportiva específica da modalidade, normalmente oferecidas em clubes ou em colégios por empresas terceirizadas e normalmente fora do horário escolar (configuram como as conhecidas atividades extraclasse).

Começando pelo incentivo escolar e à iniciação há um horizonte de perspectivas a ser construído, afinal é uma cultura e uma história sobre GR que foi produzida e reproduzida durante anos e que aos poucos, se propõe pluralizar. É necessário investimento em iniciativas que busquem ampliar as possibilidades de prática da GR, incluindo nela os meninos/homens.

Por outro lado, em se tratando de GR de alto rendimento, pouco se fala sobre o incentivo a prática competitiva aos meninos e pouco também se faz ver em iniciativas concretas no Brasil. O Estado de São Paulo, foi pioneiro nessa categoria de competições,

seguindo uma linha de desenvolvimento da GR para meninos baseada nas escolas asiáticas, assunto esse que merece ser melhor estudado e pesquisado.

Através de análises e observações creio ser possível de ser pensada a inclusão dos meninos em práticas competitivas em GR no Brasil. É um esforço que demanda energia e empenho dos envolvidos e muita dedicação por parte dos nossos futuros ginastas, sejam eles fortes e/ou suaves, belos e elegantes. Que possam ser homens ou mulheres, mas que acima das marcações de gênero, possam ser ginastas de excelente qualidade técnica, treinados por professores interessados, avaliados por árbitros qualificados e orientados por dirigentes comprometidos com o desenvolvimento esportivo de nosso país. Enfim, apresentando esse primeiro estudo quero passar a perceber e visibilizar que os meninos podem ser pensados como praticantes em potencial dessa prática esportiva, assim multiplicando as formas de pertencer ao universo cultural da GR sendo homem ou mulher, na sociedade atual brasileira.

Referências:

DEVIDE, Fabiano Pries. *Gênero e mulheres no esporte: história das mulheres nos jogos olímpicos modernos*. Ijuí: Ed, Unijuí, 2005.

GAIO, Roberta. Ginástica Rítmica para tu, eles e nós. In: *Ginástica Rítmica: da iniciação ao alto nível.* GAIO, Roberta (org) Jundiaí, SP:Fontoura, 2008. p. 15-30.

GOELLNER, Silvana Vilodre. *Entre o sexo, a beleza e a saúde: o esporte e a cultura fitness.* Texto apresentado em mesa-redonda do Seminário: Feminismos: epistemologias e história, realizado em novembro de 2006, na Faculdade de Educação/UFRGS.

_____ . Feminismos, mulheres e esportes: questões epistemológicas sobre o fazer historiográfico. Revista Movimento/Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Escola de Educação Física. Vol. 13, n. 2; maio/agosto 2007. p. 171-196.

KRAUSE, Ingeborg Ingrid. *Código de Pontuação de Ginástica Rítmica Desportiva.* Rio de Janiero: Grupo Palestra Sport, 1989.

LEBRE, Eunice, ARAÚJO, Carlos. *Manual de Ginástica Rítmica*. Porto:Porto Editora, 2006.

LOURO, Guacira Lopes. Por que estudar gênero na era dos *cyborgs*? In: GALLI, Tânia Mara, FRANCISCO, Deise Juliana (org). *Formas de ser e habitar na contemporaneidade*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

MEYER, Dagmar E. *Teorias e políticas de Gênero: Fragmentos históricos e desafios atuais.* Revista Brasileira de Enfermagem. Brasília, jan-fev de 2004.

PALLARÉS, Zaida. *Ginástica Rítmica*. Porto Alegre: Edições Redacta – Prodil, 1983.

PEUKER, Ilona. *Ginástica Moderna sem aparelhos*. Rio de Janeiro: Fórum Editora Ltda, 1974.

_____. *Ginástica Moderna com aparelhos*. São Paulo/Rio de Janeiro: Difel, 1976.

VIEIRA, Ester de Azevedo. *Ginástica Rítmica Desportiva*. São Paulo:Ibrasa, 1982.

HOMOSSEXUALIDADE E HOMOSSOCIALIDADE EM *TANGO* DE CARLOS SAURA[1]

WERNER, Juliana de Abreu[2]

Eixo Temático: Gênero e sexualidade nas práticas corporais e esportivas não escolares

Resumo: O presente artigo se propõe a discutir duas cenas do filme *Tango* (1998) do cineasta espanhol Carlos Saura. As cenas apresentam em comum o fato de o tango-dança ser executado por pessoas de mesmo sexo. Nosso intento é analisar tais cenas segundo as escolhas visuais do diretor e como elas se relacionam com aspectos históricos do tango argentino, no que diz respeito à homossexualidade e à homossocialidade. Para tal estudo propomos primeiro analisar a forma pela qual as cenas são construídas. A ênfase na construção da obra combina o método e a estética do filme analisando as escolhas que foram feitas pelo diretor e os efeitos dessas escolhas sobre o espectador. À luz dos Estudos Culturais propomos fazer uma análise de tais narrativas, investigando como são apresentados os aspectos homossexual e homossocial no modo de narrar essa prática corporal. Considerando que o cinema se inscreve no campo do que temos entendido como Pedagogias Culturais, este artigo estudará o que as narrativas fílmicas, em seu contato com o(a) espectador(a), ensinam sobre o tango argentino.

Palavras-chaves: Gênero; Sexualidade; Cultura Visual.

Abstract: This paper aims to discuss two scenes from the movie *Tango* (1998) by Spanish director Carlos Saura. The scenes have in common the fact that the tango-dance is performed by people of the same gender. Our intent is to analyze these scenes as Saura's visual choices and how they relate to the historical aspects of argentinean tango, in regards to homosexuality and homosociality. For this study we first propose to analyze the way these scenes are constructed. Our critical emphasis on the movie construction combines method and aesthetics of the film, analyzing the choices made by director and the effects of these choices upon the viewer. Based on Cultural Studies we will do an analysis of such narratives, investigating how the homosexual and homosocial aspects are presented on it. Considering that movies are in the field that we understand as Cultural Pedagogies, this paper will study what the film narratives, in its contact with the viewer, teach about the argentinean tango.

Keywords: Gender; Sexuality; Visual Culture.

A tomada inicial da câmera nos presenteia com uma imagem panorâmica do amanhecer de um dia de inverno em Buenos Aires, como um "olhar panóptico vigilante", nas palavras de Marta Savigliano (2005, p.342). Após a apresentação dos créditos, temos um corte e a câmera se posiciona atrás de um personagem masculino, nos permitindo ver através de

[1] O presente artigo é parte do meu trabalho de dissertação, sob orientação da Professora Dra. Silvana Vilodre Goellner. Será apresentado no eixo temático 09 Gênero e sexualidade nas práticas corporais e esportivas não escolares

[2] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da ESEF/UFRGS. Integrante do Grupo de Estudos sobre Cultura e Corpo (GRECCO).

seus olhos um roteiro da obra que estamos prestes a assistir. A obra em questão é, como já informado no título desse ensaio, *Tango* (1998) do cineasta espanhol Carlos Saura.

A interrupção da linha narrativa em *Tango* (1998) – um aspecto comum na filmografia de Saura – bem como o posicionamento inicial da câmera atrás do protagonista, nos situa no espaço do criador permitindo-nos correlacionar as escolhas visuais do diretor/personagem com as do diretor Carlos Saura. Ao acompanharmos a personagem de Mario, nos sentimos presentes nas filmagens através do seu olhar, observamos tudo o que acontece dentro e fora do estúdio, e por vezes quase perdemos a convicção do que é a linha narrativa do filme e do que é um artifício do diretor na composição da obra. Especialmente por essa constatação, é interessante ponderar sobre as duas cenas no filme que representam o assunto de nosso interesse. As duas cenas em escolhidas retratam de forma pontual a relação do tango-dança com a homossexualidade e a homossocialidade, relacionadas diretamente ao sexo dos(as) bailarinos(as).

Para facilitar o entendimento do leitor, decidimos nomear as cenas escolhidas por cena 1 e cena 2. A cena 1 é protagonizada por duas mulheres que representam o estereótipo da sensualidade e da elegância feminina, ou em outras palavras *la femme fatale,* enquanto que as personagens coadjuvantes passivamente observam o desenrolar do episódio. Por sua vez, a segunda cena é protagonizada por dois homens que representam um embate, tendo como coadjuvantes ativos um considerável número de bailarinos-atores que realizam movimentos fortes e precisos em sua execução coreográfica, também num reforço da imagem comum relacionada à masculinidade.

Baseado no corpo teórico de uma perspectiva denominada de Cultura Visual que refere-se às imagens como texto (JENKS,1995; MIRZOEFF, 1999), nosso intento é analisar as cenas quanto à composição estrutural e técnica, e sua relação com aspectos históricos e sociais do tango argentino. Como bem apontado por Gillian Rose, em *Visual Methodologies* (2010), não existe uma forma correta ou incorreta de analisar as imagens, antes, enquanto pesquisadores devemos ter o cuidado de sustentar criticamente a análise de determinada obra através do que se apresenta em seu contexto, bem como dos elementos apresentados em sua produção. Em concordância com isso, Goellner complementa que "o que, efetivamente, vai definir o melhor instrumento de captação de informação é a questão norteadora que o estudo pretende responder" (GOELLNER et al, 2010, p. 399).

Para tanto, tencionamos confrontar as imagens analisadas com os discursos acerca da homossexualidade e homossocialidade relacionados com o tango argentino. Considerando que o cinema se inscreve no campo do que temos entendido como Pedagogias Culturais, esse

estudo parte do princípio que as narrativas fílmicas, em seu contato com o(a) espectador(a), ensinam sobre o tango argentino. Com esse tema em mente, nossa questão principal será: O *que* a obra *Tango* de Carlos Saura ensina acerca do tango no que concerne as relações de gênero e de sexualidade?

Tango é um filme cuja estrutura ficcional audaciosa destaca-se pela abrangência de seus temas. Basicamente, Saura compõe seu filme como uma história que funciona em quatro linhas narrativas diversas, todas elas relacionadas, como num conjunto de bonecas russas. Primeiramente, o filme/espetáculo objetiva narrar a história tango argentino enquanto expressão cultural produto da hibridação de diversas culturas. Num segundo plano, mesclada a essa primeira narrativa, ou como resultante dela, temos a história de Buenos Aires, destacando episódios importantes como a imigração da segunda metade do século XIX e a ditadura militar entre 1976 e 1983, narradas por meio do tango-dança. Num terceiro plano, temos o trabalho do personagem Mario em montar um espetáculo que aborde essas duas linhas narrativas. Por fim, mesclado à história do Tango e da Argentina, a trama da montagem de um espetáculo que apresente essa dupla história, temos o enredo romântico entre Mario e sua antiga amante e um novo interesse amoroso.

Tango (1998) faz parte de um conjunto de obras de um gênero importante da filmografia de Saura, o gênero musical, onde a narração se inspira na criação de um espetáculo. Aludindo a outras obras do diretor, como *Bodas de Sangre* (1981), *Carmem* (1983), *El amor brujo* (1986), e *Flamenco* (1995), Pietsie Feenstra aponta que

> Saura não filma um balé em sua integridade, mas as cenas de balé (ou dança) interrompem a linha narrativa... É frequente inclusive que se mostre o momento da interrupção das cenas de dança, e isso representa um questionamento da narração no interior da ficção: o espectador segue a câmera e assim, pensa com o protagonista o lugar na cena do espetáculo de dança (2009, p.208).

Como já evidenciado, o desafio na análise desses filmes de Saura é a impossibilidade de sabermos ao certo o que é enredo ficcional e o que é artifício meta-ficcional usado pelo diretor para refletir sobre a sua própria criação. Nesse sentido, um dos objetivos de Saura é justamente diminuir os limites bem definidos entre realidade e ficção. Para compreendermos o funcionamento da arte de Saura optamos por analisar duas cenas que tratam diretamente de questões histórias e de questões de gênero, no intuito de evidenciar a complexidade e a pertinência da cinematografia do diretor e desse filme em específico para compreendermos o

modo como o Tango é visto, compreendido e reproduzido num meio popular como o do cinema.

A primeira cena que analisaremos faz referência a um período histórico específico, que nos remete ao início do século XX. O figurino das bailarinas-atrizes sugere que a cena é a representação de um cabaré da década de 1920. Em contrapartida, a cena 2 se passa em um ambiente neutro, monocromático, que não remete a nenhum período específico. O cenário montado como um tabuleiro de xadrez em seu contraste do branco com o preto, assim como o figurino dos bailarinos-atores, permite imaginar a cena em qualquer década do último século. Como veremos, essa escolha cênica de Saura objetiva demarcar os limites no que diz respeito à representação dos diferentes sexos no imaginário comum e, sobretudo, naquele relacionado aos papeis definidos e definidores do homem e da mulher na execução do tango.

Pensemos no contexto das cenas para melhor elucidar nosso ponto. A cena 1 é precedida por um solilóquio do diretor no estúdio solitário e silencioso. Nesse, Mario reflete sobre a linha dramática que está seguindo na preparação de seu espetáculo. Ele pondera

> Está tudo errado. Te deixaste levar pela intuição. Mas só intuição não basta, tu sabes disso. É necessário disciplina. Qual a linha dramática que unifica tudo isso?... A mulher o deixa por outro homem. Ele se deprime. Mas surge outra mulher, uma bailarina, mais jovem. Ele se apaixona. Se apaixona ou será uma tábua de salvação? Se apaixona. E ela, se apaixona também? Se apaixona, mas o usa. Ele vai atrás dela e se desespera se não a encontra. Ela é tudo pra ele, mas ela se esconde, foge. Para ela é tudo uma brincadeira. Ele não tem mais tempo para brincar. E o que faz a outra mulher? Volta. Te amo, te adoro, preciso de ti. Quanta tolice... A história se repete outra vez. Não será possível contar a história de outra maneira? Ah, inspiração onde estás?...

Como sequência a essa reflexão meta-ficcional, tem-se a primeira cena da nossa análise, cena que se desenvolve no imaginário do diretor. Após olhar longamente para o cenário vazio, Mario liga um grande ventilador e olhando através dele, vê as roupas de tecidos leves penduradas em um cabide sendo impelidas pelo vento. A música suave inicia ao mesmo em tempo que essa imagem começa a ser sobreposta pela visão de um camarim com espelhos dispostos lado a lado, interrompidos por fileiras de luzes que iluminam os rostos das mulheres sentadas em frente a eles. Maquiagens, vidros de perfume e taças repousam sobre a bancada à frente dos espelhos. Sob iluminação harmoniosa e amena, a câmera segue essa linearidade permitindo ao espectador identificar o ambiente, até que encontra Elena. Uma jovem bailarina de compleição frágil, vestida com roupas elegantes e de cores suaves que é seduzida - por uma bailarina de compleição forte e máscula, vestida com cores intensas - a dançar.

A dança é cheia de sensualidade e graça, com movimentos suaves e insinuantes, envolvida pela luz que aos poucos se intensifica. Ainda não se identifica nenhum movimento

semelhante a passos de tango, as duas mulheres dançam lado a lado. As protagonistas se aproximam uma da outra e a câmera foca em seus pés, como que para mostrar que aqueles são, agora, passos de tango, ou um esboço deles.

A câmera que até então "ignorava" as personagens coadjuvantes, passar a mudar seu foco em direção a elas, como se elas subitamente passassem a existir na cena. O que é mostrado? Olhares insinuantes e sussurros que aparentemente comentam sobre a relação que se explicita através da dança entre as protagonistas, a qual elas assistem passivamente. Foco nas protagonistas novamente, mas não um foco de corpo inteiro. Ombros desnudos; mãos que deslizam pelo corpo da outra e pelo seu próprio; sussurros ao pé do ouvido; troca de olhares, é isso que o diretor deixa ver antes de mostrar a conclusão da cena com um explicito beijo, agora sob uma luz vermelha (1h09'-1h12').

É interessante ressaltar que o ambiente prostibulário, assim como os cabarés e "casas de tolerância" são ambientes muito presentes na gênese do tango argentino. De fato, em seu princípio a dança que era considerada imoral e lasciva não era permitida em ambientes sociais mais elevados e as mulheres que se envolviam nesse tipo de conduta, por meio do tango, corriam o risco de ficarem "mal faladas" (LAMAS; BINDA, 2008). Sendo assim, as únicas mulheres que dançavam tango sem medo de reprimendas eram as mulheres ditas de má fama.

Portanto, considerando que o filme se propõe a contar a história do tango, é interessante que o diretor tenha decidido mostrar esse aspecto de sua origem para aqueles que ainda não o conhecem. Algo curioso que destacamos nessa cena, porém, é o posicionamento da câmera. Apesar de se tratar de uma cena de tango-dança entre mulheres, o foco se mantém praticamente todo o tempo no rosto das personagens, e não em uma tomada de corpo inteiro como o diretor faz em todas as outras cenas de tango apresentadas no filme. Parece-nos que o diretor foca os pés das personagens em um rápido momento da cena apenas para termos certeza de que a movimentação que percebemos se trata de um tango. Sobre esse aspecto, nos questionamos: será que o mais importante nessa cena era de fato a dança ou a relação homoerótica estabelecida por essas mulheres? Ou ainda, quando Mario afirma que estava apenas "imaginando uma cena", ele nos sugere que enquanto diretor estava imaginando uma cena para o espetáculo que está produzindo? Ou que ele, homem, estava imaginando uma cena ou projeção dos seus desejos mais íntimos? Ainda uma terceira questão, seria sobre a razão ou razões do diretor Carlos Saura em compor esse teatro mental no qual seu protagonista faz dançar as duas mulheres que dividem sua atenção naquele momento: a antiga amante e o atual interesse amoroso. E por que fazê-las se beijar?

Concluímos de todas essas questões, que a mulher que dança tango é frequentemente representada pela mulher fatal, onde sua habilidade na execução dos passos de dança não é essencial, enquanto que sua capacidade de seduzir e conquistar sim. Nas palavras de Savigliano a *femme fatale* é quem descobre a sexualidade feminina (1995, p.106), e talvez por isso a personagem seja sempre associada ao tema sexualidade. Nossos questionamentos acerca da cena de Saura motivam outras dúvidas no que diz respeito às representações do gênero feminino dentro e fora das telas. Nesse sentido, nos parece que a bissexualidade das mulheres é geralmente permitida ou desejada enquanto que a dos homens é sempre negada.

Em contraste com essa primeira cena, a cena 2 nos remete um ambiente de contrastes e embates em um tango dançado entre dois bailarinos-protagonistas, seguidos por doze bailarinos-coadjuvantes em cada um dos grupos. A tomada inicia com Mario pedindo que o cenário se ilumine. A câmera se aproxima de forma descendente, como se estivesse ao fundo do estúdio em direção aos bailarinos. As primeiras figuras que vemos são os dois protagonistas da cena, dispostos imediatamente a frente um do outro, em quadrantes opostos, de forma bastante similar aquela que vemos antes de um embate entre cavalheiros. O bailarino vestido de preto encontra-se em um local quase limítrofe do seu quadrante branco, seguido por seus doze bailarinos de vestes negras - que ainda não podemos ver, e exatamente oposto a ele encontra-se seu oponente de vestimenta branca, da mesma forma seguido por seus doze bailarinos vestidos igualmente. A música inicia, os bailarinos-protagonistas se afastam agora integrando o "corpo de baile", ou *corpo de luta*, da cena.

Os figurinos apresentam unidade nas cores, formados por camiseta regata, calça e sapatos da mesma cor. É saliente ao espectador os corpos bem trabalhados, braços fortes, movimentos precisos como em uma luta. Como numa disputa de trovadores, um lado inicia sua sequência como nos mostra o foco da câmera e imediatamente após a conclusão dessa, o lado oposto nos brinda com sua frase coreográfica, como em resposta ao primeiro grupo, também sendo mostrados em foco. Posterior a isso, ambos os grupos se aproximam como imagens exatas em um espelho, até que os bailarinos rompam a barreira limite de seus quadrantes formando como que *parejas* de baile. A câmera passa a focar os protagonistas que desenvolvem um tango bem ensaiado por entre os quadrantes branco e preto, enquanto que de relance podemos ver os bailarinos-coadjuvantes parados em posições que claramente nos remetem ao tango.

O foco da iluminação busca constantemente aos dois protagonistas que executam habilidoso tango; eles se separam, executam seus movimentos firmes e precisos para então voltarem a dançar juntos, concluindo a dança com uma aproximação brusca e seus olhares se

encontrando ao mesmo tempo que ouvimos o último compasso da música, novamente em suas posições iniciais opostas, no limite de seus respectivos quadrantes. Ouvimos aplausos e palavras de apoio que demonstram que ambos fizeram um bom trabalho. Seguem-se a isso expressões carinhosas de companheiros de dança, abraços, beijos e felicitações pelo trabalho apresentado (1h15' – 1h18').

Em um primeiro momento, nos admira que o diretor tenha optado por expor tais demonstrações de afeto entre os bailarinos, mas ao ponderarmos sobre essa cena nos damos conta que essas aproximações entre eles não representam nenhum outro sentimento que não o de cumplicidade e amizade. Ou seja, quando se trata dos homens, o único comportamento *homo* que se percebe é o social; homossocialidade sim, mas nunca homossexualidade.

Os cenários e figurinos exatamente opostos apresentados pelo contraste entre o branco e o preto nos remete a algo que não se harmoniza, antes tenta se sobrepor. Mas cabe salientar que diferente da cena anterior, essa se apresenta neutra sem aludir a nenhum período histórico. Apesar de que para os estudiosos do tango, a cena apresentada nos leva a aludir aos confrontos entre os portenhos do início do século XX, tão presentes na história e gênese do tango argentino. Diferente da cena 1, a iluminação permanece a mesma do início ao fim da cena, apresentando uma luz branca, neutra. Nessa cena, não há espaços para a possibilidade de qualquer comportamento homossexual entre homens, enquanto que a cena anterior apresenta claramente um comportamento homoerótico entre mulheres.

Curiosamente, essa segunda cena é a única que se repete no filme, sendo apresentada em duas versões. Na primeira vez, a cena mostra o ensaio da coreografia do tango onde o diretor Mario Suarez faz algumas intervenções a fim de "lapidar" os movimentos dos dois grupos antagônicos. O diretor explica ao coreógrafo que os homens não devem misturar-se, lembrando ao mesmo que na execução com figurino e cenário eles serão divididos por meio das cores branca e preta (44'58").

O mais curioso ainda é cena subsequente a essa, um duelo de adagas, onde novamente o diretor Mario Suarez intervem, apontando a forma em que a lâmina é utilizada nos pampas e na periferia de Buenos Aires. O diretor salienta que a adaga é como um prolongamento do braço do homem, ou seja, que este deve estar preparado para responder a uma ofensa, sempre pronto para um embate, sempre disposto a "atacar com violência" nas palavras do próprio diretor, como é de se esperar da própria "natureza" masculina. Essas são as duas únicas intervenções feitas pelo diretor Mario Suarez, durante o decorrer de toda a produção de seu espetáculo. Essa constatação nos surpreende e nos leva a pensar sobre a escolha narrativa do

diretor Carlos Saura nesse aspecto. Sobre essa mesma cena Marta Savigliano, em seu artigo intitulado *Destino Buenos Aires: tango-turismo sexual cinematografico,* comenta que

> La fantasía de Mario sobre los hombres (nativos) es que cuando se los deja en sus propias manos (pensemos en los duelos masculinos) éstos lucharán a muerte. La heterosexualidad por ende es una necesidad... Y lo mismo se aplica a la homosocialidad. Cuando la heterosexualidad y la homosocialidad dejan de trabajar simultánea y cooperativamente, la vida (social) se vuelve un infierno (2005, p.349).

Como mencionado anteriormente, apesar de a composição da cena não apontar a um período histórico específico, para os estudiosos do tango se faz clara a referencia à gênese do tango quando o mesmo era executado entre homens. Apesar de não haver unidade quanto ao porquê dessa prática, vários autores defendem que eles o faziam apenas para treinar os passos de dança, excluindo assim qualquer possibilidade de um comportamento diferente do homossocial (CARRETERO, 1999; FERRER, 1999; DENNISTON, 2007). A constatação de Savigliano quanto à execução da cena, ao ressaltar a "heterossexualidade como uma necessidade", nos sugere que o diretor opta por apresentar o ponto de vista de tais historiadores do tango que negam a possibilidade de um componente homossexual entre os dançarinos. Ou talvez, sua ênfase nessa visão de masculinidade presente no contexto do tango argentino tenha por objetivo evidenciar um preconceito ainda recorrente.

Outro fato que nos desperta curiosidade é a disposição das cenas na obra. A cena do ensaio e do duelo de adagas é apresentada ao espectador minutos antes do tango-romance dançado pelas bailarinas-protagonistas no cenário de um cabaré. E minutos após essa, nos é apresentada a cena final do tango-embate entre os homens em um cenário neutro que bem poderia representar os nossos dias. O que concluímos disso? A heterossexualidade masculina deve ser sublinhada, para que não restem dúvidas acerca disso. Por isso a cena apresentada em duas versões, para reforçar a ideia do diretor/personagem ou da própria cultura visual associada ao tango argentino. Mas entre essas duas cenas, nas quais a masculinidade é reforçada, tem-se uma cena de romance e sensualidade entre mulheres que dançam um tango sob uma luz que remete às cores fortes e intensas da paixão.

Por que tal aspecto merece destaque? Porque o contraste entre essas duas cenas sugere claramente que a heterossexualidade masculina é dada como certa e única possibilidade independente do período considerado. É um jogo social treinado e exigido, quer no contexto público quer no privado. Por outro lado, é como se a bissexualidade ou mesmo homossexualidade feminina fosse permitida e até mesmo desejada, enquanto que a homossexualidade masculina fosse impensada.

Conclusão

Voltemos, nesse momento, à nossa questão inicial: O *que* a obra *Tango* de Carlos Saura ensina acerca do tango no que concerne às relações de gênero e de sexualidade? Após análise das cenas selecionadas, concluímos que o diretor tende a concordar com – ou a problematizar – o discurso de tantos historiadores que têm invisibilizado a possibilidade de qualquer comportamento homoerótico entre homens.

Em Lendo Imagens, Alberto Manguel reflete sobre o quanto os signos visuais que estão ao nosso redor formam não apenas nossa interioridade como também nossa visão de mundo e sociedade. Para o ensaísta argentino, "as imagens que formam nosso mundo são símbolos, mensagens e alegorias. Ou talvez sejam presenças vazias que completamos com o nosso desejo, experiência, questionamento e remorso." (2000, p. 21). Reproduzindo o discurso da sociedade na qual se insere - homem, heterossexual, branco, ocidental – Saura, por meio de seu protagonista, "completa com seu desejo" as imagens que produz.

Referências:

BALZANO, Cristina. **A qualcuno Piace… Tango. Tango e Cinema.** Leece: Sigilo, 2006.

CARRETERO, Andrés, M. **Tango – Testigo Social**. Buenos Aires: Peña Lillo Ediciones Continente, 1999.

COLLIER, Simon; et al. **¡Tango! The dance, the song, the story.** London: Thames and Hudson, 1995.

DENNISTON, Christine. **The Meaning of Tango – The Story of the argentinian dance**. London: Portico, 2007.

FEENSTRA, Pietsie. La teatralidad de la memoria en el musical Tango (1998) de Carlos Saura. In: **Escenarios Compartidos: cine y teatro en España en el umbral del siglo XXI**. Org. Verena Berger, Mercè Saumell. Berlin: Lit Verlag, 2009.

FERNANDES, Hélio de Almeida. **Tango Uma possibilidade Infinita.** Rio de Janeiro: BM texto, 2000.

FERRER, Horacio. **El Tango – Su historia y evolución**. Buenos Aires: Peña Lillo Ediciones Continente, 1999.

GOELLNER, Silvana Vilodre; et al. Pesquisa qualitativa na educação física brasileira: marco teórico e modos de usar. **Revista da Educação Física/UEM** v. 21, n. 3, p. 381-410, 2010.

JENKS, C. (Ed.). **Visual culture**. London: Routledge,1995.

LAMAS, Hugo; BINDA, Enrique. **El Tango en la sociedad porteña 1880-1920**. Unquillo: Editorial Abrazos, 2008.

MIRZOEFF, Nicholas. **An introduction to visual culture**. London: Routlege, 1999.

MANGUEL, Alberto. O espectador comum: a imagem como narrativa. In: MANGUEL, Alberto (Org.). **Lendo imagens**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. p. 15-34.

SAVIGLIANO, Marta. **Tango and the political economy of passion**. Colorado: Westview Press, 1995.

SAVIGLIANO, Marta. Destino Buenos Aires: tango-turismo sexual cinematografico. **Cadernos PAGU**, 25: 327-356, 2005.

ROSE, Gillian. **Visual Methodologies – An introduction to the interpretations of Visual Materials**. 2 ed. London: Sage, 2010.

THOMPSON, Robert Farris. **Tango – the art history of Love.** New York: Vintage, 2005.

LAZER E VELHICE: A EXIBIÇÃO DAS *PERFORMANCES* MASCULINAS E FEMININAS NO BAILE

SCHWENGBER, Maria Simone Vione[1]
LISCOSKI, Ana Carla[2]

Eixo Temático: Gênero e sexualidade nas práticas corporais e esportivas não-escolares

Resumo: O envelhecimento é um tema emergente na sociedade contemporânea, sobretudo por razões demográficas, e atrai diferentes estudos que investem sobre os corpos, construindo saberes capazes de cuidar e educar o corpo que envelhece, de forma a amenizar e/ou retardar o processo de envelhecimento. Entendendo as atividades de lazer como uma prática educativa do corpo idoso, procuramos, neste estudo, conhecer: quais os espaços para a prática de atividades de lazer do universo social, existentes para os/as idosos/as no município de Ijuí-RS? Nesse movimento, mapeamos 25 espaços de práticas de lazer voltados aos/às idosos/as. Desses, 12 são bailes de "Terceira Idade", não vinculados a entidades governamentais, 11 são grupos ligados a um projeto da prefeitura municipal e dois são grupos relacionados a entidades privadas. Os resultados neste momento apontam para as relações de sociabilidade estabelecidas entre idosos/as nos espaços das práticas de lazer como um elemento fundamental para dar um novo significado ao corpo velho, sobretudo porque nesses espaços os/as idosos/as buscam muito mais do que ocupar o tempo, livres das obrigações familiares e religiosas; eles/as procuram preencher o vazio da inatividade por meio do encontro com seus pares, dos relacionamentos amorosos, da companhia e do namoro.

Palavras-chave: Envelhecimento. Lazer. Gênero

Abstract: Aging has become an emergent theme in contemporary society, especially because of demographic reasons, and has driven different studies of the body, thus building knowledges aimed at both taking care of and educating the body that becomes old, in order to either soften or delay the aging process. By understanding leisure activities as a practice to educate the old body, in this study we attempted to know the existing places for the elderly to practice social leisure activities in Ijuí-RS. We tracked 25 places of leisure practices used by the elderly. From this total, 12 were ballrooms and not linked to any government institutions; there were 11 groups linked to a city hall project, and 2 groups related to private institutions. The results up till now have pointed out sociability relationships among the elderly in those places as a fundamental element to give a new meaning to the old body, particularly because there the old people want far more than spending their time, being free of familial and religious duties; they attempt to fill the gap of inactivity among their peers, with love relationships, companionship and dating.

Keywords: Aging. Leisure. Gender

[1]Professora do Curso de Educação Física e do mestrado em Educação nas Ciências da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí. Participante do Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero – Geerge -, vinculado ao PPG-EDU da UFRGS do grupo *Paidotribus*.
[2] Acadêmica do 10° semestre do curso de Educação Física da Unijuí e bolsista da Fapergs.
E-mail: anacarla.edf@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O tema *envelhecer* está presente na contemporaneidade, sobretudo, por razões demográficas. Considerando dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), entre 1999 e 2009, a proporção de idosos (60 anos ou mais) no Brasil aumentou de 9,1% para 11,3%, o que representa cerca de 21 milhões de pessoas idosas. Esse crescimento da população idosa, de certa forma, tem provocado novos olhares para os corpos velhos e, consequentemente, estimula novas maneiras de encarar e viver a velhice. Assim, o envelhecimento, que foi sempre associado a conceitos negativos ligados à velhice como doença, inatividade, fim da vida e solidão, na sociedade contemporânea ganha uma nova concepção, a de um envelhecimento "ativo e bem-sucedido", mediante a adoção de investimentos educativos sobre os corpos velhos. Tais investimentos conferem aos idosos a possibilidade de cuidar e educar esse corpo que envelhece, de modo a amenizar e/ou retardar o processo de envelhecimento.

Debert (1999) enfatiza que as imagens do envelhecimento construídas na contemporaneidade reelaboram os estereótipos negativos da velhice e abrem espaço para as experiências de envelhecimento bem-sucedidas. Nesta perspectiva Mucida (2004), destaca que esta é uma nova concepção de velhice que se delineia, na qual o envelhecimento não é tomado como um processo natural (mesmo que se tenha um corpo que envelhece), e sim se apresenta como um "destino pessoal", traçado de forma singular, pois cada indivíduo envelhecerá a seu modo.

O envelhecimento bem-sucedido está relacionado, portanto, à permanente construção e reconstrução do corpo velho e de suas imagens. Trata-se do envelhecimento de homens e mulheres que assumem a responsabilidade pelo seu corpo, pela sua imagem, por sua saúde, e constroem a sua identidade de "novo velho". Com isso, o corpo velho torna-se visível, sai às ruas, frequenta academias de ginástica, faz dietas, vai a bailes e, conforme Stepansky (1999), coloca-se na vida social como uma categoria afirmativa – de idoso –, e não mais por subtração – o que não é jovem.

O interesse pela manutenção da jovialidade dos corpos, bem como por sua exibição, tem adquirido uma importância cada vez maior na sociedade contemporânea. O corpo passa a ter um valor cultural que integra o indivíduo a um grupo e, ao mesmo tempo, o destaca dos demais, representando um meio de demonstrar a capacidade individual de escolha. É a escolha por um estilo de vida ativo, que encontra nos espaços de lazer a oportunidade para que corpos velhos sejam vistos e reconhecidos.

Entendemos que as atividades de lazer na velhice talvez possam constituir-se em um elemento fundamental, permitindo aos idosos construir uma nova identidade de velho, de "novo velho", que cuida do seu corpo, que vive a vida com prazer, mesmo diante do envelhecimento. O lazer direcionado às pessoas idosas emerge da idéia de que, na sociedade contemporânea, "os indivíduos são convencidos a assumir a responsabilidade pelo seu envelhecimento e, conseqüentemente, pela sua saúde, pela sua aparência ou pelo seu isolamento" (RODRIGUES, 2003. p. 1).

Parecem existir, no entanto, diferenças entre homens e mulheres na forma de lidar com o envelhecimento e suas significações, bem como na forma comportar-se e de interagir com outros idosos nos espaços de lazer. O conceito de gênero parece-nos fundamental para compreendermos essas relações, pois possibilita perceber o que representam homens e mulheres nas diferentes sociedades. Além disso, permite compreender que as desigualdades entre homens e mulheres não são produtos simplesmente de suas diferenças biológicas, mas de construções sociais e culturais inerentes a contexto específicos.

Conforme Meyer (2003), o conceito de gênero engloba as formas de construção social, cultural e linguística implicadas com as ações que diferenciam homens e mulheres, incluindo aqueles processos que produzem seus corpos. Segundo a autora, gênero aponta para a noção de que, ao longo da vida, por meio das mais diversas instituições e práticas sociais, nos constituímos como homens e como mulheres. Assim, estudar as *performances* de velhos e de velhas nos espaços de lazer, aqui entendidas de acordo com Mielczarski, (2010), significa investigar o que o objeto faz, como ele interage com outros objetos ou seres e como se dá essa relação do exercício de atuar, de desempenhar. Além disso, as *performances* compreendem, conforme Mielczarski (2010), uma série de práticas e significados que lhe conferem sentido e as convertem em *performances* de gênero, ou seja, estilizam o corpo, repercutem na aparência e no comportamento, produzindo e reproduzindo maneiras específicas de se viver a masculinidade e a feminilidade.

Diante disso, propomo-nos a investigar os espaços para a prática de atividades de lazer, do universo social, existentes para os idosos no município de Ijuí. Buscamos compreender de que modo os idosos e as idosas vivem a experiência do envelhecimento de seus corpos, sobretudo no que diz respeito às suas *performances* nesses espaços.

PERCURSO METODOLÓGICO

Para o desenvolvimento da pesquisa, inicialmente foi realizado um movimento exploratório com a finalidade de identificar os espaços das práticas de lazer do universo social

destinadas aos idosos no município de Ijuí-RS, processo iniciado junto a órgãos públicos e por intermédio de conversas informais com idosos frequentadores dos espaços de lazer. Identificados os espaços, realizamos visitas aos grupos. Os dados foram coletados por meio de entrevista aplicada ao coordenador das atividades, relatório de observação e fotografias.

Localizamos 25 espaços de práticas de lazer do universo social voltados aos idosos. Destes, 12 são bailes de "Terceira Idade", não vinculados a entidades governamentais, 11 estão ligados a um projeto da prefeitura, e dois grupos estão relacionados a entidades privadas. Após a coleta de dados, realizamos o mapeamento dos locais das práticas de lazer nos bairros do município de Ijuí e, posteriormente, realizamos a descrição desses espaços.

Observando que o baile, como prática de lazer e em relação aos demais espaços de lazer visitados, era a atividade que mais atraía os idosos e na qual seus corpos apareciam com mais destaque, motivamo-nos a conhecer o modo como os idosos vivem a experiência do envelhecimento de seus corpos nesse espaço de lazer. Para tal, utilizamos a observação como instrumento para coleta de dados, destacando que o que norteou nossa investigação foi o comportamento diferenciado – as *performances* – de velhos e velhas em tal espaço de lazer.

BAILE: A POSITIVAÇÂO DOS CORPOS

No baile, os vínculos sociais são estabelecidos por pessoas de diferentes faixas etárias e diferentes camadas sociais. Observamos que os participantes do baile são, na maioria, casais; no entanto, notamos a presença de muitos/as "solteiras/os", os/as quais se comportam de forma peculiar. Os cavalheiros ocupam as mesas, sozinhos, sendo acompanhados apenas de uma cerveja; ficam por longo tempo observando as mulheres dançando, para depois convidá-las para dançar. Já as damas solteiras ocupam as mesas (sobre as quais depositam suas bolsas) em pequenos grupos e ficam à espera do convite de um cavalheiro para a dança. Enquanto esperam, observam o baile, conversam e tomam uma cerveja. No entanto, as damas arriscam-se a dançar com outra dama – talvez como forma de serem notadas pelos cavalheiros e/ou na expectativa de que os cavalheiros as separem durante a dança e/ou como modo mesmo de divertimento (de ações expressivas e comunicativas de seus corpos). Em alguns casos, isso pode representar uma estratégia para deixar uma amiga sozinha à mesa, o que a deixa mais aberta às possibilidades de aproximação de um cavalheiro.

O convite para a dança é realizado de diferentes formas: algumas vezes, o cavalheiro dirige-se até a mesa onde está a dama, e outras vezes o convite é feito de longe, apenas com um gesto sutil com a cabeça ou com as mãos. Durante a dança, independentemente do estilo musical que está sendo tocado pela banda, cada um/a dança à sua moda, com a sua

performance, e o ritmo da dança é determinado pelo ritmo do próprio corpo. Quando uma música termina, há uma pausa em que os/as dançarinos/as retornam para as suas mesas, e imediatamente depois a pista recebe novos/as dançarinos/as.

Os comportamentos diferenciados de velhos e velhas no baile podem ser compreendidos por uma questão de gênero e traduzem de forma simplificada as diferentes maneiras como homens e mulheres encaram o envelhecimento. As *performances* parecem marcar as identidades[3] do/a velho/a ativo/a, forte, amoroso/a e sedutor/a, expressando o que cada indivíduo quer mostrar de si mesmo.

Enquanto os homens parecem atuar como figurantes no baile, recolhidos num canto, bebendo e olhando o baile passar, os corpos das mulheres ganham visibilidade, pois estas buscam exibi-los durante a dança, seja pela sua produção ou pelo seu comportamento, conforme anteriormente descrito. No baile, as mulheres fundaram uma possibilidade de valorização do próprio corpo e de sua condição feminina na velhice. Assim, o baile constitui-se no espaço essencial para positivar e/ou ressignificar os corpos velhos, principalmente os corpos femininos, desafiando a invisibilidade da "mulher velha".

De acordo com Alves (2004), o baile potencializa certa feminilidade e mostra o lado faceiro dessas mulheres – uma identidade de mulher que atravessa primordialmente a produção (roupas, acessórios, maquiagem) e a *performance* corporal. Conforme Siqueira (2009), a valorização do corpo pela construção da aparência está no cuidado com a forma de apresentar-se para o outro, no desejo de ser admirado/a. Já a *performance* é valorizada pela demonstração da habilidade (do exercício de atuação, de desempenho) do corpo para executar os movimentos e ritmos da dança. Tanto a produção quanto a *performance* promovem a visibilidade desses corpos, como também propiciam uma valorização de si a partir dos próprios corpos.

O comportamento das idosas nos bailes nos faz pensar que as mulheres se adaptam melhor às condições do envelhecer do que os homens. Figueiredo *et al* (2007) referem-se ao envelhecimento como um fenômeno que se conjuga, antes de tudo, no feminino, não só porque o número de mulheres idosas é superior ao de homens idosos, mas também porque o gênero feminino apresenta melhor adaptação às perdas ocorridas na velhice e mais capacidade de resiliência diante do envelhecimento. Figueiredo (2007) ainda destaca que as mulheres idosa consegue ser mais resistente ao envelhecimento, pois buscam informações fundamentais

[3] Identidade(s) não são tomada(s) aqui como individualidade(s), nem como um processo estático (e definido), mas como processo aberto que envolve uma incessante reorganização de significados culturais, com os quais nos relacionamos nos contextos socioculturais. Assim, entendemos as identidades como múltiplas e plurais, podendo ser assumidas, ao mesmo tempo, pelos mesmos ou por diferentes atores sociais (Silva, 2000).

para o autocuidado e dispõe-se a incorporar atitudes que possibilitem um envelhecimento em que estão mais presentes as relações afetivas e sociais. Já o gênero masculino, segundo Figueiredo (2007), apresenta mais dificuldades para aceitar as condições vivenciadas no processo de envelhecimento, como a aposentadoria, que poderá representar para os homens idosos a morte da vida social; essa nova condição social passa a ser determinante de perdas e limitações que influenciam a saúde física e emocional, desencadeando ou agravando doenças crônicas.

As diferentes maneiras como homens e mulheres exibem suas *performances*, no caso dos bailes observados, e/ ou encaram o envelhecimento podem estar relacionadas ao fato de que o investimento médico e estético é maior sobre o corpo feminino. O "cuidado e a intervenção no corpo feminino se iniciam muito cedo na trajetória de vida das mulheres e, hoje, alcançam a velhice através de controle dos sinais corporais do envelhecimento" (BARROS, 2006, p. 122). Como o investimento sobre o corpo feminino pode estar associado à saúde e à beleza, tendo em vista a produção de um corpo feminino "faceiro", conforme destaca Alvarenga (2008), isso faz com que as mulheres tenham uma percepção mais sensível de seus corpos, o que as deixa mais atentas também aos sinais do envelhecimento. Os corpos femininos que envelhecem estão nos salões de beleza, nas academias e nos grupos de terceira idade, enquanto que os corpos masculinos estão mais "nos bailes, nos bares, nos jogos, em casa, em atividades esportivas como espectadores, lugares onde beleza e saúde não ocupam a mesma centralidade que têm nos lugares marcadamente femininos" (ALVARENGA, 2008, p. 4).

As *performances* exibidas nos bailes fazem-nos pensar que eles permitem a positivação do corpo velho. Nesses espaços de lazer, o corpo dos/as idosos/as deixa de ser um corpo decadente para tornar-se positivado pela autoexpressão, pela *performance* e pelo rendimento exibidos através da dança, o que significa o corpo como símbolo da imagem de um/a vencedor/a que supera constantemente as limitações biológicas decorrentes do envelhecimento. Ainda, a oportunidade de exercício da sedução reafirma aos/às idosos/as que o envelhecimento não lhes tira a capacidade de amar, sentir, seduzir e de intensamente viver (corporalmente) a velhice.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados neste momento apontam para os bailes como espaços de lazer onde se exibem diferentes *performances*. Por consequência, tais espaços configuram distintos modos de envelhecimento dos/as idosos/as ijuienses, especialmente porque os/as idosos/as têm no

baile uma oportunidade para exibir não somente o corpo, mas também suas emoções, seu estado de atividade, como quem dissesse: "eu não sou velho/a, porque eu sou ativo/a", com a certeza de que serão admirados/as pelos olhares dos/as outros/as idosos/as, o que, de certa forma, dribla o lado depreciativo da velhice. Como lembra Goellner (2005, p. 4), trata-se da "exposição de corpos que, ao exibirem-se e serem exibidos, educam outros corpos".

Além disso, o baile, pelo encontro e contato com o outro, oferece a oportunidade do exercício da sedução. Entendemos que a escolha do baile como espaço de lazer pelos idosos pode estar ligada a desejos e emoções. Nesse ambiente de sociabilidade, estão presentes os olhares, as músicas (que fazem emergir sentimentos diversos) e o enlaçamento dos corpos na dança a dois, no contato, no encontro com outro. Dessa forma, o baile representa mais do que um espaço de convívio social, sendo também um lugar de encontro afetivo, amoroso, performativo.

As relações de sociabilidade estabelecidas entre idosos/as nos bailes podem, ainda, ser ressignificadas como práticas de "educação dos corpos" (GOELLNER, 2003), considerando que nesses espaços os/as idosos/as buscam muito mais do que ocupar o tempo, livres das obrigações familiares e religiosas; eles/as procuram preencher o vazio da inatividade por meio do encontro com seus pares, dos relacionamentos amorosos, da companhia, do namoro, das *performances* que ali se expõem. Assim, o entendimento das formas como os/as idosos/as interagem com outros/as idosos/as, considerando, sobretudo, as relações de gênero, poderá nos levar à compreensão dos processos de envelhecimento e nos dizer sobre os modos de ser e viver a velhice na contemporaneidade. Parece que emerge, aqui, uma nova administração da vida, do envelhecimento [dos corpos], como diz Lazzarato (2006), sendo que o bios é redefinido intensivamente no interior de um caldo semiótico e maquínico, molecular e coletivo, social, afetivo e *performativo*. Para concluir, lançamos uma provocação: a presença de idosos e idosas nos bailes é representativa de um movimento do *novo velho ativo* da cultura contemporânea da constante atividade ou será também um modo para camuflar e/ou driblar o medo da velhice pela positivação dos corpos?

Referências:

ALVARENGA, Luis Fernando C. **"Flores de plástico não morrem":** corpo, saúde, gênero e envelhecimento. Florianópolis, 2008. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/sts/st59/alvarenga-59.pdf> Acesso em: 30 set.2009.

ALVES, Andréa Moraes. **A dama e o cavalheiro**: um estudo antropológico sobre envelhecimento gênero e sociabilidade. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

BARROS, Regina Duarte Benevides de; CASTRO, Adriana Miranda de. Terceira idade: o discurso de *experts* e produção do "novo velho". **Estudos Interdisciplinares do Envelhecimento**, Porto Alegre, v. 4, 2002.

IBGE – Agência Ijuí. **Dados população de Ijuí.** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por < agijui@ibge.gov.br > 26 jul de 2010.

LAZZARATO, Maurizio. **As revoluções do capitalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

FIGUEIREDO, Maria do Livramento Fortes et al. As diferenças de gênero na velhice. **Revista Brasileira de Enfermagem,** Brasília v. 60, n° 4. Jul/Ago. 2007.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Mulher e esporte no Brasil: fragmento de uma história generificada. In: SIMÕES, Antônio Carlos; KNIJNIK, Jorge Dorfman. (orgs.) O mundo psicossocial da mulher no esporte, comportamento, gênero, desempenho. São Paulo, Aleph, 2004

MIELCZARSKI, Tatiana dos Santos. **Entre Pedaços de Algodão e Bailarinas de Porcelana:** a performance artística do balé clássico como performance de gênero. Porto Alegre; 2010. Disponível em <http://enap2010.files.wordpress.com/2010/03/tati ana_mielczarski.pdf> Acesso em: 31 mai. 2011.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes: NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.) **Corpo, gênero e sexualidade:** um debate contemporâneo da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

RODRIGUES, Minéia Carvalho. As novas imagens do idoso veiculadas pela mídia: transformando o envelhecimento em um novo mercado de consumo. **Revista da UFG**, vol.5, n 2, dez. 2003 (on-line).

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (org. e trad.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, Vozes, 2000.

SIQUEIRA, Monalisa Dias. Sociabilidade e envelhecimento feminino nos bailes de dança de salão em Fortaleza. **Revista Iluminuras - Publicação Eletrônica do Banco de Imagens e Efeitos Visuais - NUPECS/LAS/PPGAS/IFCH e ILEA/UFRGS,** v.10, n. 24, 2009. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/iluminuras/issue/view/908>. Acesso em: 30 abr. 2010.

STEPANSKY, Daizy. Velhice, imaginário e cidadania. In: VILHAÇA, Vilhaça (Org.). **Que corpo é esse?** Novas perspectivas. Rio de Janeiro: Mauad, 1999.

NOVAS CONFIGURAÇÕES DO PERTENCIMENTO CLUBÍSTICO, CONJUGALIDADES E HOMOAFETIVIDADE [1]

Luciano Jahnecka[2]

Eixo temático: Gênero e sexualidade nas práticas corporais e esportivas não escolares

Resumo: Este trabalho pretende problematizar as questões sobre conjugalidades referentes ao envolvimento afetivo que se coloca na relação de torcedores/as com os clubes de futebol no Brasil e a relação com mudanças significativas que vem acontecendo nas relações de gênero, principalmente tendo em conta a noção de "trajetórias sexuais" elaboradas pelos trabalhos de uma "sociologia da sexualidade" de Michel Bozon (2003, 2004). Para isso, irei recorrer a um recurso imagético que se refere à análise de um cartaz exposto durante o "III Concurso de Cartazes sobre a Transfobia, Lesbofobia e a Homofobia nas escolas" realizado na cidade de Florianópolis no ano de 2011. Referendado pela construção do conceito de "pertencimento clubístico" e a forma com que este é assumido no país, faço a análise da exposição do referido cartaz a partir da relação dos elementos que compõem o coletivo de uma "comunidade imaginada" que se refere ao pertencimento clubístico e sua relação com a fidelidade conjugal na vida contemporânea.

Palavras-chave: pertencimento, futebol, conjugalidade, sexualidade.

Abstract: This paper aims to discuss the issues related to emotional involvement conjugalities that arises in relation to football fans with Brazilian's football clubs and the relationship with significant changes that have been happening in gender relations, especially taking into account the notion of "sexual trajectories" developed by the work of a "sociology of sexuality" by Michel Bozon (2003, 2004). For this, I will use an imagetic source referred by the analysis of a poster displayed during the "III Concurso de Cartazes sobre a Transfobia, Lesbofobia e Homofobia nas Escolas" held in Florianopolis in 2011. Ratified by the construction of the concept of "club's belonging" and the way this is made in the country, this paper do an analysis of the exposure poster from the relationship between elements that make up the collective of an "imagined community" which refers to belonging to a club and its relationship to marital fidelity in contemporary life.

Keywords: belonging, football, conjugality, sexuality.

Transições demográficas das sexualidades

Mesmo que existissem formas alternativas àquelas socialmente aceitas por uma norma conduzida (imposta) há bastante tempo (heteronormatividade), foi apenas recentemente que se passou a questionar e combater os atos repressivos para com configurações sexuais "minoritárias". Destaco o aumento quantitativo no número de registros das violências sexuais

[1] Este texto foi elaborado para o trabalho final da disciplina de "Sexualidade" oferecida pelo Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina. Disciplina ministrada no primeiro semestre de 2011 pela Profa. Miriam Pillar Grossi, e Prof. Michel Bozon.

[2] Aluno do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina, bolsista da CAPES. E-mail para contato: jahnecka@ibest.com.br

cometidas na França a partir de estudos populacionais nos anos de 1992, 2002 e 2006 (Bajos & Bozon 2008, Bozon 2009). Isto pode não significar exclusivamente um aumento no número total de violência sexuais cometidas, mas sim do aumento na divulgação dos casos registrados e da procura pelos órgãos e instituições estatais "oficiais" para o controle dos atos de violência, embora ainda representem uma ínfima parte do total de casos de relações forçadas e/ou tentativas de relações sexuais forçadas naquele país conforme estes inquéritos.

Além disso, no caso destes estudos populacionais o diagnóstico do aumento significativo da comparação feita com um questionário feito no ano de 1992, os registros de violência sexual não necessariamente representam um aumento na intolerância quanto às sexualidades alheias, conforme destaca Michel Bozon (2009), os atos de violência sexual ou sua tentativa quando divulgados, criminalizados e combatidos, são efeitos de uma mobilização pública e debate das políticas públicas de um país. A partir destes estudos populacionais (2002 e 2006) realizados na França, pode também ser identificado como seus cidadãos concebem a homossexualidade, onde a geração de 18 a 24 anos entende a homossexualidade como "uma sexualidade como qualquer outra" (diferem, entretanto, nas divisões de gênero, enquanto 60% dos homens avaliam dessa forma a homossexualidade,o percentual de mulheres é próximo de 80%), já para gerações acima de 60 anos, em grande parte a "homossexualidade é uma sexualidade contra a natureza".

A demonstração mais precisa de uma homofobia encoberta diz respeito ao questionamento de uma das instituições mais tradicionais no viver contemporâneo, a família. Quando as questões sobre homossexualidade envolviam a família, como a "criação de uma criança por casais homossexuais" e "declaração de homossexualidade por parte de um filho ou filha", em grande medida "a possibilidade de uma parentalidade homossexual segue sendo difícil de aceitar, como se a homossexualidade deveria manter-se absolutamente a margem do processo de reprodução social" (BOZON, 2009, p.166)[3].

A mudança nos "comportamentos sexuais" repercute em novas formas de organização e debate no campo cultural que se confronta com as políticas públicas de um país. A começar pela alteração nos padrões de iniciação sexual em homens e mulheres – diminuição na idade de iniciação sexual conjugada, no Brasil e na França por volta de 14 anos–, destaco também o aumento do número de parceiros sexuais, ou sua divulgação, por parte das mulheres; alteração das práticas sexuais com relação ao seu tempo e a e pluralização do repertório destas práticas para mulheres e homens nas últimas décadas (Bozon, 2003).

[3] Tradução de: "la posibilidad de una parentalidad homosexual sigue siendo difícil de aceptar, como si la homosexualidad debiera mantenerse absolutamente al margen del proceso de reproducción social".

Se comparativamente, naquelas situações onde a iniciação sexual conjugal de mulheres acontecia em idades superiores ás dos homens, as pesquisas com amostras populacionais representaram uma diminuição significativa destas idades de iniciação sexual, assim como a diversificação do repertório sexual das mulheres, aumento no número de parceiros e outras práticas que tensionavam a idéia de "amor romântico" o qual continuamente sujeitava os comportamentos sexuais de mulheres no curso da vida[4]. A idéia de "pegar", "ficar", "namorar", e "ser para casar", conforme a divulgação parcial do trabalho de doutorado de Paula Pinhal de Carlos (2008) sugere uma alteração nos significados das práticas conjugais de jovens em idade escolar. A autora utiliza-se da noção de trajetórias sexuais dos jovens para analisar os novos "scripts" sexuais para homens e mulheres[5].

Conforme a autora, a busca por parceiros/as passa por uma experimentação de práticas conjugais pela divisão de pessoas vistas pelos/as jovens como para "pegar", e outras para "namorar". Se algum tempo atrás o namoro significou o momento que antecede o casamento, nestas novas disposições de relacionamentos conjugais existe um aumento do número de parceiros até que se chegue à condição definitiva de exclusividade conjugal sexual a qual os/as jovens referem como casamento. Embora o namoro seja considerado uma condição onde se tem um compromisso maior com o/a parceira/o no que se referem à exclusividade conjugal, os encontros circunstanciais com outras/os parceiros/as não são tidos como um comportamento "infiel" segundo os moldes tradicionais de um matrimônio. Como conclusão, as novas conjugalidades da juventude encontrar-se-iam entre "pego, mas não me apego" e "sou para casar", logo se "pega, mas não se apega", ao mesmo tempo que existe uma busca "pelo casamento".

Somado a estas configurações que dizem respeito principalmente ao envolvimento de mulheres com homens, tendo em vista estas disposições que tensionaram por um lado o amor romântico, e por outro a heteronormatividade, um menor grau da intervenção das instituições tradicionais acompanhado por um processo de individualização crescente da vida nas grandes metrópoles, intensificaram as lutas pelo ideal de igualdade quanto aos direitos civis de homossexuais culminando com o reconhecimento na união de casais homossexuais (no Brasil há poucos dias).

[4] Necessário destacar que em alguns países da África e na Índia a iniciação sexual das mulheres acontece antes que a dos homens (por volta de 15 e 20 anos, respectivamente), onde existe um incentivo para as mulheres entrarem em uma vida conjugal reprodutiva e sexual. Muito embora, uma tendência vem aproximando as idades de homens e mulheres no que diz respeito à iniciação sexual, com o adiamento da iniciação sexual conjugada nas mulheres e da queda da idade dos homens.

[5] Utilizada a noção de script como comportamentos sexuais esperados em uma relação conjugal, por exemplo, quem toma iniciativa, como acontece a primeira vez, quem é responsabilizado pelas conseqüências sexuais (DST/AIDS e gravidez), entre outros.

Toda esta configuração de formas de conjugalidade antes pouco aceitas (sejam elas referidas ao questionamento das normas sexuais de comportamento que aconteciam tensionando as instituições ou aquelas relacionadas às práticas afetivas e sexuais homossexuais), servem para demarcar uma transição na noção das trajetórias sexuais dos sujeitos. Conforme Michel Bozon (2006, 2009), esta noção de trajetórias sexuais não significa tomadas de decisão individuais, mas que os eventos relacionados à sexualidade são marcados por experiências múltiplas, novas configurações parentais, alternância de parceiros/as, formas conjugais que ainda são elaboradas conjuntamente com os pares, a escola e a mídia.

Uma destas normas composta pelas alterações nas trajetórias sexuais de jovens e adultos, se refere a "fidelidade". Como o ideal de amor romântico esteve ligado principalmente a uma disposição de pertencimento conjugal ou de exclusividade de relacionamento afetivo/sexual de um casal, embora este ideal não tenha deixado de existir como no caso das/os jovens buscarem "ser para casar", os contatos eventuais com parceiros/as fora da relação do casal não são considerados "traição". Se, conforme as referências conjugais de jovens escolares de Paula Pinhal (2008), ainda existe uma busca para o encontro de um par para manter uma relação de pertencimento conjugal, pode se questionar até que ponto estes "encontros" afetam a noção de "fidelidade" presente nas relações mais duradouras, como o "namorar", o "casar" e o "morar junto". De certa forma, existe uma re-configuração da noção de ser "fiel" no envolvimento conjugal de um casal, onde os limites e as restrições das experimentações sexuais fora desta conjugalidade estão também sendo atualizados.

Onde fidelidade clubística e conjugal se misturam?

A re-configuração das formas de relacionamento conjugal e sexual entra em conflito com as normas esperadas por instituições tradicionais como a família, a igreja, e, por conseguinte, com a expressão de pertencimento a uma vida conjugal afirmada pelo matrimônio. Este pertencimento é significado pela noção de "fidelidade", a qual demanda mais ou menos cumprimento desta norma conforme a relação é concebida pelos pares. Transitando por diferentes níveis, a "fidelidade" passa por diferentes processos ou condições que dão sentido aos comportamentos sexuais dos indivíduos, indo desde sua inexistência no ato de "pegar", até, uma condição na qual "ser fiel" define a continuidade ou ruptura da relação conjugal de um casal.

Se as trajetórias sexuais mostram como os indivíduos vão significando a conjugalidade por meio de experimentação afetiva e sexual no transcurso da vida, um dos primeiros compartilhamentos de significados na projeção da vida adulta feitas pelas crianças, e

normalmente provocadas a se reconhecerem, é a inserção em uma comunidade expressa por um pertencimento imaginado a um clube de futebol.

Pelo menos no Brasil, a relação com uma trajetória futebolística pouco tem a ver com as experiências das disputas de uma instituição, afinal, uma vez escolhida a comunidade ao qual este indivíduo pertencerá, existe pouca mobilidade para se transitar para outras instituições (clubes). A inserção no sistema clubístico, opera através de uma relação de exclusividade nesta pertença.

Esta condição pouco transitória de se auto-declarar pertencente a um clube é expressa pela situação na qual se manifesta este pertencimento, o "torcer". Torcer, ser apaixonado, se dizer torcedor, várias são as formas de expressar a aproximação com um clube de futebol. Este apreço clubístico pode ser um tanto distanciado, assim como pode tender para o lado de uma militância incondicional. Arlei Damo (2002, 2005) teve a preocupação de analisar as relações entre clube e torcedor elaborando a idéia de "pertencimento clubístico": "Ela especifica no espectro do torcer, um segmento de público militante, não necessariamente pela freqüência aos estádios, nem mesmo pelo vínculo a grupos organizados, mas pelo engajamento emocional" (2005, p. 65). O torcer, de agora em diante será entendido como ato, expressão do pertencimento clubístico ou da simples aproximação momentânea com um clube.

Conforme a noção de "trajetória", pensada no contexto dos relacionamentos conjugais e sexuais, a experimentação de práticas atualiza a conjugalidade de um casal está sendo interpretada pela alternância entre relacionamentos mais duradouros e outros circunstanciais, quando não juntos. Entretanto, a experimentação no que se refere às práticas torcedoras está mais ligada ao afastamento e aproximação com um único clube. Após a auto-declaração do pertencimento a uma destas unidades, dificilmente existe uma conversão para outros clubes, sendo assim, a relação afetiva entre torcedores/as e clube é determinada como única e exclusiva durante a trajetória de vida do indivíduo.

Pela lógica clubística são colocadas em disputa duas ou mais unidades de pertencimento (clubes que aglomeram torcedores/as) a cada partida realizada dentro de certos sistemas de competição. Nestas disputas impera o binarismo perdedor/vencedor, o que serve para reiterar uma visão de oposição entre dois clubes. É dentro deste sistema de disputas foi se configurando as oposições feitas entre as unidades de pertencimentos, onde o torcer significa a condição de pertencimento a um destes clubes e normalmente constitui-se em relação a um clube "rival". Em muitos casos, isto significa dizer que ao mesmo tempo em que se "torce"

para o seu clube, há uma repulsa para com uma outra unidade de pertencimento, onde os resultados de derrota do clube "rival" são colocados como uma vitória de seu "próprio" clube.

Embora ainda não aconteça uma mudança da comunidade de pertencimento de um indivíduo ao longo de sua trajetória futebolística, existe uma nova configuração nas práticas afetivas frente a estas comunidades e diz respeito à vinculação a duas destas comunidades. Em grande parte, existe um movimento crescente de aceitação do reconhecimento do pertencimento a dois clubes, de maneira que adota-se um clube na cidade de origem (clubes de cidades pequenas e médias que não disputam a primeira divisão nacional) e outro dos tradicionais clubes normalmente estabelecidos nas grandes metrópoles[6].

Neste caso, a fidelidade clubística se mantém pela ótica da exclusividade a duas comunidades, produzindo novas formas de pertencimento como a denominação de um "clube do coração", o qual difere de contatos mais superficiais com outros clubes. Esta passagem do pertencimento a mais de um clube também sugere uma nova configuração da fidelidade clubística, onde não necessariamente se trata de ser "infiel" ao clube quando se reconhece pertencendo a dois clubes, justificado, na maior parte dos casos, a ausência de conflito de interesses entre os clubes por não participarem dos mesmos campeonatos.

A afetividade e fidelidade clubística assumem novas configurações conjugais, desta maneira os clubes tentam reforçar os laços afetivos com sua torcida tomando uma série de medidas para cercear este "amor ao clube". Um exemplo da exploração da fidelidade clubística tem sido a vinculação de torcedores/as através de condições diferenciadas de associação (programas de torcedor-sócio), nas quais existe uma relação contratual com o clube, na medida em que o indivíduo faz parte deste envolvimento através de uma relação de troca de benefícios (código do torcedor, possuindo direitos e deveres). Coloca-se enquanto um torcedor diferenciado, pois participa de forma a intervir em parte das decisões do clube, tendo em contrapartida alguns direitos e deveres[7].

---

[6] Esta constatação pode ser feita através de uma pesquisa realizada com torcedores de um clube situado em uma cidade no interior do Rio Grande do Sul. Naquela ocasião, existiu um tensionamento constante entre os/as torcedores/as que se diziam pertencer exclusivamente ao clube da cidade com aqueles/as que ao mesmo tempo reconheciam-se como pertencentes aos clubes da cidade de Porto Alegre. Esta condição pode se ampliada para muitas outras torcidas em todo território nacional, conforme contato com outros torcedores durante o período pesquisado. Para mais ver, a dissertação intitulada: "O jeito de torcer Xavante: formação de memória em uma torcida de futebol", Jahnecka (2010).

[7] Esta relação conjugal entre torcida e clube lembra em parte as relações contratuais de um matrimônio, sendo proporcionada por uma tentativa de criação de vínculos mais orgânicos entre as duas partes. Como exemplo, Francisco Rodrigues (2010) tratou de avaliar estas estratégias principalmente referindo-se as trocas econômicas desta relação no Sport Club Internacional, clube da cidade de Porto Alegre: "Trata-se de uma modalidade especial de pertencimento clubístico sintonizada com o empresariamento e a comercialização do espetáculo futebolístico. [...] O programa 'sóciotorcedor' apresenta-se como uma excelente fonte de renda para os clubes, pois as mensalidades pagas pelos torcedores associados representam uma garantia de receitas, pois atualmente

Assim como os parceiros e as parceiras sexuais transitam por experimentações diversas, os clubes traçam estratégias para levar os indivíduos ao estádio, e mais do que isso, mantê-los freqüentando este espaço de experimentação afetiva. Ao que parece, mesmo tendo em conta afetividades muito densas, as experimentações neste espaço acontecem de maneira fluída, onde alguns indivíduos alternam momentos de grande afetividade, com outros de pouco interesse na relação. De maneira análoga à "fidelidade" das conjugalidades emergentes, a "fidelidade clubística" também sofre controles dos pares, da família e dos meios de comunicação de massa.

Pertencimento clubístico e homoafetividades à amostra: combatendo a homofobia no III Concurso de cartazes

No mês de maio, enquanto transitava pelos corredores da Universidade Federal de Santa Catarina, em meio à leitura de textos, conversas com colegas e aulas das disciplinas da pós-graduação, uma *polêmica* foi criada entorno da exposição de um cartaz por conta da realização do III Concurso de Cartazes sobre Transfobia, Lesbofobia e Homofobia[8].

O referido concurso fazia parte de uma série de projetos desenvolvidos pelo Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades (NIGS) da mesma instituição e tinha por objetivo formalizar as discussões da inserção de gênero e sexualidade no espaço escolar, conforme o edital do concurso: "Problematizar as temáticas das violências contra LGBTTT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros) com alun@s e professor@s da rede pública de ensino catarinense", através de "criação artística de cartaz alusivo às questões que envolvem transfobia, lesbofobia e homofobia nas escolas como parte das ações do dia 17 de maio, Dia Mundial de Combate à Homofobia reconhecido em lei no município de Florianópolis/Santa Catarina como Dia Municipal de Combate à Homofobia, Lesbofobia e Transfobia" (extrato do edital do concurso, 2011, p. 01).

Em linhas gerais o cartaz pode ser descrito da seguinte forma: o título "sem preconceitos" é destacado na parte superior do cartaz, tendo como figuras centrais dois homens, cada qual unindo-se com o outro com uma de suas mãos; na figura existe o ato gráfico que representa a fala de um dos homens: "te amo biiii". A questão contraditória esteve

cerca de 30% das receitas do SC Internacional são oriundas das contribuições dos sócios.". (RODRIGUES, 2010, p.128).

[8] Nestas discussões estavam presentes a Profa. Miriam Grossi, coordenadora do NIGS, e o estudante da graduação em Ciências Sociais, Bruno Pereira Cordeiro, bolsista responsável por algumas atividades relacionadas ao concurso.

colocada na camisa que os dois homens vestem nesta figura, referenciados pela camiseta de um dos clubes de Florianópolis, acompanhado do nome do time somado a palavra "gay".

Tendo em conta o processo de votação, pelo qual são eleitos os cartazes com maior número de votos, a contradição foi percebida quando alguns votantes comentaram o cartaz entre si, identificando sua preferência clubística ao clube rival. O mesmo questionamento foi estendido aos autores do cartaz, se teriam feito como forma de reafirmar ou combater a homofobia. Logo, passo a analisar as configurações da homofobia e as conjugalidades presentes no universo do futebol.

Um dos primeiros trabalhos que se deteve na análise das manifestações das torcidas de futebol no país, foi o do antropólogo Luiz Henrique de Toledo (1995). Entre outras práticas analisadas, foram identificados cantos da torcida que expressavam simbolicamente as relações entre dois homens e torcedores, e, para além disso, significavam uma oposição entre duas comunidades de pertencimento opostas presentes em um estádio. O ato de "comer o cú", entoado em diversos cânticos que estão presentes nos estádios até hoje, conota que "quem penetra" domina aqueles que "é penetrado", sendo assim aqueles que realizam este ato não são tidos como "homossexuais".

Ainda segundo as observações no trabalho de campo do autor, pode-se dizer que algumas manifestações estão presentes até hoje em muitos estádios de futebol no país reproduzindo as discriminações de gênero, etnia e classe, podendo ser percebidas e re-afirmadas em diversas práticas. Recentemente, os casos de homofobia com o futebolista profissional "Richarlyson", quando dirigentes de um clube rival fizeram declarações homofóbicas dirigidas ao atleta. Conforme decisão do juiz responsável pelo julgamento da ação criminal, o futebol seria um "esporte viril", "incompatível com a homossexualidade".

Correntemente, nota-se a idéia de uma homossexualidade dominante relacionada principalmente com a caricatura de homens feminilizados. No cartaz exposto, por exemplo, temos a inscrição de um amor entre dois homens que reproduzem o tratamento de uma imagem homossexual caricata pela referência de "biii", tratativa da linguagem popular de gays feminilizados, "biba".

O cartaz possui uma assinatura, uma autoria, portanto é necessário levar em conta o pertencimento clubístico dos autores (todos eles homens, orientados por uma professora). Se, tendo em conta que os autores estão imersos em uma comunidade imaginada de um dos clubes de futebol profissional da cidade de Florianópolis, necessariamente reconhecem os códigos constituídos pela oposição das preferências clubísticas. Levando-se em conta a fidelidade clubística, a homofobia poderia ser combatida pela vestimenta onde cada homem

poderia se utilizar da vestimenta dos dois clubes de futebol em questão, afinal, como aparece no cartaz, apenas um destes clubes foi representado.

Poderíamos também questionar um outro ponto que se refere a pintura de homens, e, não mulheres no cartaz. Como espaço de dominação masculina, o cartaz pode sugerir a reprodução do "homem está para o futebol" assim como "a mulher está para...". Entretanto, esta imagem também pode tensionar justamente este lado da dominação masculina por colocar a figura de homens e não de mulheres vestidas com a camiseta de um clube de futebol, utilizando-se da norma heterossexual para questionar a própria norma.

Afinal, se considerássemos a possibilidade da inserção de duas mulheres no cartaz, mais do que próprias deste universo, as mulheres apresentam-se frequentemente para o futebol como "marias chuteiras", devido aos casos de assédios rotineiros a jogadores por mulheres.

Neste trabalho, não tratei de polemizar uma questão tão controvertida na qual afirma-se que o futebol é um espaço homofóbico, generificado, e discriminador por excelência, nem mesmo próprio de alguém ou algo. Procurei muito mais problematizar as questões construídas pela fidelidade clubística e suas aproximações com a fidelidade conjugal e como estas ajudam na análise de um cartaz imerso em uma ação de combate a homofobia. Se, em conformidade com esta ação de demarcação e ampliação da políticas de gênero trazidas por um concurso de participação voluntária, a intenção dos autores foi debater, problematizar e questionar as homofobias presentes nas instituições que significam as comunidades de pertencimento do futebol no Brasil, os autores escolheram uma imagem privilegiada para iniciar uma reflexão importante para futuras políticas públicas no país.

Ao pautarmos o cartaz "sem preconceitos" pela noção de fidelidade clubística e entendermos que esta é composta por uma oposição binária constituída pela rivalidade entre duas comunidades de pertencimento, seria necessário perguntar aos autores: "qual o clube de futebol que torcem?".

Como a inscrição dos cartazes para o referido concurso foi feita individualmente de maneira eletrônica e tendo em conta o envolvimento com que muitas pessoas no Brasil mantêm relação com o futebol, é necessário que para um próximo concurso de cartazes seja adicionada na ficha de inscrição para autores/autoras o item: clube que torce.

Referências:

BAJOS, N. & BOZON, M. Les violences sexuelles en France: quand la parole se libere. *Population et sociétés*. N°445, mayo, 2008.

BOZON, Michel. A pesquisa sobre o comportamento sexual na França na era da AIDS e sua continuidade. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 8, n. 17, pp. 93-100, jun., 2002.

_____. Sexualidade e conjugalidade: a redefinição das relações de gênero na França contemporânea. *Cadernos PAGU*. n. 20, pp.131-156, 2003.

_____. *Sociologia da sexualidade*. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 2004.

_____. In: Maria-Luiza Heilborn, Estela Aquino, Michel Bozon, Daniela Knauth. *O aprendizado da sexualidade: um estudo sobre reprodução e trajetorias sociais de jovens brasileiros.* Rio de Janeiro: Editora Garamond e Fundação Oswaldo Cruz, 2006.

_____. "Las encuestas cuantitativas en comportamientos sexuales: emprendimientos sociales y politicos, productos culturales, instrumentos cientificos". *Sexualidad, Salud y Sociedad. Revista latinoamericana***,** N°3, pp. 154-170, 2009.

CARLOS, Paula Pinhal de. Amor e orkut: de "sou para casar" a "pego, mas não me apego". In: *Anais do II Simpósio da Associação Brasileira de Pesquisadores em Cibercultura*. 2008. Disponível em: <http://www.cencib.org/simposioabciber/PDFs/CC/Paula%20Pinhal%20de%20Carlos.pdf>. Acessado em: 13 maio 2011.

DAMO, Arlei Sander. *Futebol e identidade social*: uma leitura antropológica das rivalidades entre torcedores e clubes. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

_____. *Do dom à profissão:* uma etnografia do futebol de espetáculo a partir da formação de jogadores no Brasil e na França. Tese de doutorado. Porto Alegre, UFRGS, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, 2005.

JAHNECKA, Luciano. *O jeito Xavante de torcer*: formação de memórias em uma torcida de futebol. Dissertação de mestrado. Porto Alegre, UFRGS/Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: química da vida e saúde, 2010.

NÚCLEO DE IDENTIDADES DE GÊNERO E SUBJETIVIDADES. *Edital do III Concurso de Cartazes sobre Transfobia, Lesbofobia, Homofobia nas escolas*. 2011. Disponível em: <http://sites.google.com/site/ concursonigs/assignments/edital>. Acessado em: 12 de maio de 2011.

RODRIGUES, Francisco Xavier Freire. O Programa "Sócio-Torcedor" do Sport Club Internacional. *Aurora*, Revista de arte, mídia e política. São Paulo, PUC-SP, v.9, 2010. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/aurora/index>.

TOLEDO, Luiz Henrique de. *Lógicas no futebol.* São Paulo: Hucitec/Fapesp, 2002.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE ESPORTE E LAZER
educando para a equidade de gênero

Silvana Vilodre Goellner
GRECCO – UFRGS

Considerando que as políticas públicas exercem um papel pedagógico que educa os sujeitos que nelas se envolvem, este trabalho objetiva fornecer subsídios teóricos sobre questões relacionadas ao gênero. Tal afirmação parte do entendimento de que as políticas públicas de esporte e lazer pautadas pela perspectiva da inclusão social precisam considerar essa questão pois, em nossa sociedade, existem desigualdades de acesso e permanência entre homens e mulheres, meninos e meninas no que respeita à premiações, oferta de atividades, gestão, ocupação de espaços e equipamentos, visibilidade na mídia, entre outros. Alerta, portanto, sobre a necessidade de desenvolver estratégias que contemplem uma educação para equidade de gênero de forma a minimizar as desigualdades que em seu nome se instituem.

Considering that public policies have an educational role that educates individuals who engage in them, this work aims to provide theoretical issues related to gender. This affirmation has the understanding that the policies of sport and leisure guided by the perspective of social inclusion need to consider this question because in our society, there are inequalities in access and retention of men and women, boys and girls with regard to awards, range of activities, management, occupancy and equipment spaces, visibility in the media, among others. Alert therefore on the need to develop strategies that include education for gender equity in order to minimize the inequalities that are instituted in his name.

Palavras-chave: esporte; gênero; mulheres

Na agenda política e pedagógica de muitas políticas públicas, o termo inclusão tornou-se lugar comum. Sob o seu abrigo defendem-se direitos de indivíduos e grupos considerados à margem de várias das garantias sociais vigentes em uma sociedade democrática. Em que pese a relevância da perspectiva inclusiva, não raras vezes, é possível identificar que alguns temas estão à margem dessa inclusão como, por exemplo, a equidade de gênero.

Tal afirmação parte do entendimento de que as políticas públicas de esporte e lazer pautadas pela perspectiva da inclusão social precisam considerar essa questão pois, em nossa sociedade, existem desigualdades de acesso e permanência entre homens e mulheres, meninos e meninas no que respeita as atividades e esportivas de lazer tais como: premiações, oferta de atividades, gestão, ocupação de espaços e equipamentos, visibilidade na mídia, entre outros.

Considerar questões relacionadas a equidade de gênero nas políticas públicas significa valorizar experiências e trajetórias de ambos os sexos bem como promover ações nas quais homens e mulheres exerçam sua cidadania protagonizando vivências no esporte e lazer que se manifestem como exercício de sociabilidade, autonomia e emancipação. Sabemos que a implementação de políticas públicas não depende apenas de quem elabora suas diretrizes político-pedagógicas e dos órgãos institucionais que as financiam mas, também, daqueles/as que estão no dia-a dia das suas atividades (coordenadores/as, executores/as, monitores/as, agentes comunitários, participantes). Nesse sentido, busco, neste texto, fornecer alguns subsídios teóricos acerca das questões relacionadas aos gêneros com o intuito de alertar que, em função desse marcador social, podem acontecer situações nas quais, sutil ou explicitamente, promovem-se situações desiguais de acesso e permanência no esporte e no lazer. Tal desigualdade se dá por razões culturais cuja naturalização reafirma essas diferenças de modo que, muitas vezes, nem as percebamos.

Ciente de que as políticas públicas, dentre elas aquelas voltadas para o esporte e o lazer, exercem um papel pedagógico que educa os sujeitos que nelas se envolvem, torna-se pertinente desenvolver estratégias que contemplem a educação para equidade de gênero minimizando as desigualdades que em seu nome se instituem.

O esporte e o lazer como práticas generificadas e generificadoras

Passado mais de um século da inserção das mulheres nas atividades esportivas e de lazer é preciso lembrar que, apesar da sempre crescente presença feminina nestas esferas da vida social, essa situação deve ser avaliada com cautela. Se no início do século XX sua participação restringia-se quase que predominantemente a assistência e ao acompanhamento de seus maridos e familiares, na atualidade, ela é infinitamente mais ampla e diversificada: as mulheres deixaram de ocupar apenas o espaço de espectadoras para tornarem-se, também, praticantes, atletas, técnicas, gestoras, árbitras, jornalistas... Todavia, isso não significa afirmar que homens e mulheres tenham as mesmas oportunidades nestes campos ou que preconceitos quanto à participação feminina e, também, masculina inexistam.

Afinal, o esporte e o lazer revelam-se como espaços de lutas e conflitos intensos em torno do que pode ou deve fazer um 'corpo masculino' e um 'corpo feminino', uma vez que esses campos também produzem e fazem circular determinadas representações de masculinidade e feminilidade que são inscritas nos corpos, marcando os modos de viver de homens e mulheres (ADELMAN, 2003). Essas marcas produzem efeitos e, não raras vezes, são reclamadas para justificar a inserção, adesão e permanência de homens e mulheres em diferentes práticas corporais e esportivas. Por outro lado, essas mesmas marcas podem ser convocadas para excluir, proibir ou silenciar mulheres e também homens que ousaram ou desejaram investir em práticas e ou funções esportivas e de lazer que historicamente não lhes foram indicadas.

Problematizações como estas são algumas das demandas colocadas para a elaboração das políticas públicas inclusivas de esporte e lazer. Afinal como qualquer outra prática social, as políticas públicas e as ações de delas emanam traduzem-se em territórios generificados (marcados pela diferença de gênero) e generificadores (produzem a diferença de gênero) a partir das quais são desencadeadas discursos e práticas que acabam marcando nos corpos representações de feminilidades masculinidades.

Com relação ao lazer, destaco que as questões de gênero têm, historicamente, interferido na adesão e permanência de homens e mulheres em várias de suas atividades, em especial, aquelas voltadas para as práticas corporais e esportivas. Um indicador dessa afirmação é evidenciado na literatura específica de programas de promoção da atividade física, a qual tem apontado, sistematicamente, que o índice de sedentarismo entre as mulheres é bastante significativo, o que demandaria estratégias de intervenção voltadas para o público feminino. Mais do que investigar se esse índice ainda corresponde a realidade importa deslocar o eixo da questão do sedentarismo atribuído às mulheres para tentar apreender alguns dos impeditivos para sua menor adesão à pratica de atividades de esporte e lazer.

Segundo dados da Fundação Perseu Abramo na pesquisa que realizou, em 2001, com mulheres em todas as regiões do país sobre as atividades realizadas nas horas de lazer, nos finais de semana ou no tempo livre as respostas apontaram que 63% tem o lazer voltado para as atividades domésticas: assistir televisão, dormir, trabalhos manuais, descansar, conversar com as vizinhas, cuidar de plantas ou horta, ficar com a família, ficar na porta da casa olhando os movimento da rua, etc. (VENTURI, RACAMÁN e OLIVEIRA, 2004). Tal uso das horas de lazer se mostrou de modo diferente para homens, cuja adesão às práticas de lazer ligadas ao universo esportivo se dão com maior regularidade e freqüência.

Em estudo realizado em programas sociais de esporte e lazer nas cidades de Porto Alegre e Rio de Janeiro, Goellner et all (2009) identificaram semelhanças com esses dados, o que foi reforçado, inclusive, pela percepção diferenciada que homens e mulheres têm sobre o lazer e a ocupação do tempo fora do âmbito do trabalho. Na fala das mulheres apareceram temas como: "Lazer é ter um monte de descanso"; "Lazer é a casa onde mora"; "Lazer é ficar tranqüila fazendo o que eu gosto, sem me preocupar com horários"; "Lazer é não fazer nada"; "Lazer é levar os filhos para passear e se divertir" e "Lazer é descanso para a memória". A fala dos homens indicou outra direção: "Lazer é tranqüilidade de viver e um espaço saudável"; "Lazer é divertir-se, realizando algum esporte"; "Lazer é se divertir e melhorar a sua saúde"; "Lazer é um meio de diversão a todos, especialmente uma caminhada ou um futebol".

Esses dados podem ser lidos através de diferentes perspectivas: uma delas relaciona-se com a questão da divisão social do trabalho no qual as mulheres, em sua imensa maioria, são as responsáveis pelos cuidados da casa e da família. Segundo Gross (2008) a maior categoria de profissionais no nosso país é formada por mulheres e por mulheres negras sendo que, grande parte delas, não tem seus direitos trabalhistas respeitados. Isso se deve, entre outros fatores, a relação que se estabelece entre trabalho remunerado e não remunerado segiundo a qual os homens se ocupam majoritariamente do trabalho considerado produtivo enquanto as mulheres são responsáveis pelo trabalho reprodutivo, ligado a perpetuação da espécie através do cuidado com as pessoas.

A pesquisa realizada pela Fundação Perseu Abramo indica, ainda, que em 96% dos domicílios pesquisados a principal responsável pelas tarefas domésticas era a mulher. Os homens apresentaram uma participação pontual sendo mais marcante em atividades que envolviam uma mediação entre a família e o espaço público, tal como, por exemplo, fazer compras. Segundo Bila Sorj "a participação masculina no domínio privado é, portanto, não só limitada, mas seletiva, e corresponde às tarefas socialmente mais valorizadas" (2004, p. 113).

Essa questão afeta de forma particular não apenas a questão da divisão sexual do trabalho mas, ainda do próprio lazer. Razão pela qual, a equidade de gênero deve pautar a agenda da elaboração e implementação de políticas públicas inclusivas pois esse marcador identitário tem historicamente interferido de formas distintas e desiguais na adesão e permanência de homens e mulheres no esporte e no lazer. Por certo outros fatores também reforçam estas e outras desigualdades. No entanto, não podemos negar que as relações de gênero configuram espaços diferenciados para eles e para elas e, como qualquer outra questão política, merece ser amplamente discutida e referenciada.

Educando para a equidade de gênero no esporte e no lazer

É no contexto das desigualdades de gênero presentes no universo das práticas esportivas e de lazer que o conceito de equidade de gênero ganha relevância e intencionalidade política.

Por equidade de gênero entende-se "a condição de igualdade de direitos para os sujeitos, independente de gênero feminino ou masculino" (XAVIER FILHA, 2009). Não se relaciona, portanto, apenas às mulheres mas amplia sua abrangência:

> Equidade de gênero refere-se à construção da igualdade de usufruto de direitos e bens sociais a partir do reconhecimento das diferenças entre as pessoas. Equidade de gênero significa igual valorização de atributos considerados masculinos e femininos, seja na vida individual, seja nas práticas sociais. Nesse sentido, iniqüidade de gênero ou desigualdade de gênero não é simplesmente discriminação de sexo ou exclusão de mulheres de posições de privilégio de poder; de modo mais amplo, refere-se à assimetria de gênero, ou seja, à valorização dos atributos de um gênero em detrimento de outro (CARVALHO, ANDRADE, JUNQUEIRA, 2009, 14).

No campo do esporte e do lazer tal conceito ainda merece ser observado com maior ênfase quando relacionado as mulheres (crianças, jovens adultas e idosas) pois estas vivenciam maiores limites quando comparadas com os homens no universo destas práticas, fundamentalmente, em função de fatores sociais e culturais, de representações de feminilidade, de estética e de saúde que limitam uma maior inserção e permanência nestas esferas sociais.

Essa afirmação de modo algum desconsidera que, mesmo no esporte e no lazer, existam situações nas quais aos homens (crianças, jovens adultos e idosos) vivenciem situações nas quais se expressem, também, desigualdades de gênero. No, entanto, vale reforçar que, historicamente, o esporte é representado como uma prática de domínio masculino e que o lazer é atravessado pela divisão sexual do trabalho que, desde muito tempo, indica o espaço público como de predominância masculina.

Além disso, merece atenção, ainda, outro conceito relacionado as políticas públicas e que é também atravessado pela questão de gênero, qual seja de vulnerabilidade social. Relacionado, fundamentalmente, a indivíduos ou grupos que vivem em situação de pobreza,

de exclusão social e de risco[1] tal termo, quando relacionado a programas sociais de esporte e lazer, parece ter como publico privilegiado crianças e jovens do sexo masculino[2]. Essa afirmação advém da percepção de que, em geral, as atividades oferecidas relacionam-se com o futebol ou outros esportes coletivos bem como a própria noção de vulnerabilidade relaciona-se, grosso modo, com situação de violência urbana, tráfico, criminalidade, riscos estes comumente não relacionados às meninas mesmo que por vezes suscetíveis a eles.

Vale lembrar que tais fatores assim se fazem existir por questões culturais que, ao longo do desenvolvimento da sociedade brasileira, foram atribuindo papéis sociais, funções, locais de maior circulação, profissões e práticas indicadas como mais relacionadas ao masculino e ao feminino. Ou seja, foram construindo representações de gênero e por essa razão afirmamos que as práticas sociais são generificadas e generificadoras. No campo do esporte e do lazer esse processo não de dá de forma diferente. São práticas que ao longo do tempo tem sido experenciadas de modo distinto por homens e mulheres bem como marcado seus corpos e subjetividades de forma a lhe conferir atributos relacionados as feminilidades e masculinidades.

Considerando, ainda, que a diferença de gênero, muitas vezes, desencadeia desigualdade de oportunidades, faz-se necessário, no âmbito das políticas públicas de esporte e lazer, buscar desenvolver estratégias direcionadas para a equidade de gênero. Tal afirmação indica que promover a igualdade de acesso ao esporte e ao lazer não significa que a igualdade de oportunidades esteja garantida.

A educação para a equidade de gênero deve começar, portanto, pelo questionamento acerca de modelos que historicamente foram sendo construídos para justificar a condição desigual entre homens e mulheres ou ainda entre feminilidades e masculinidades. Nesse sentido, os/as gestores/as de políticas públicas de esporte e lazer devem estar atentos/as aos discursos que apontam para a igualdade de tratamento entre homens e mulheres pois, muitas vezes, essa igualdade não se sustenta na prática porque as condições de acesso e de permanência no esporte e no lazer não são implementadas promovendo estratégias que assegurem tal igualdade.

Pensemos: há igualdade de condições de aprendizagem do esporte para meninos e meninas na escola, clubes, projetos sociais, parques e praças? Como os espaços esportivos são pensados para ocupação por parte de homens e mulheres? Que representações de

[1] Sobre o conceito de vulnerabilidade social e seus desdobramentos sugere-se a leitura dos seguintes textos Luiz F. Herckteuer; Méri R. S. da Silva; Rose M. S. da Silva (2009) e Mary Garcia Castro e Miriam Abramovay (2002).

[2] Sobre esse tema ler: Luiz Felipe A. Hecktheuer, Evandro dos S. Nunes, Everson Z. Amaral (2010)

masculinidades e feminilidades são impostos as meninas e aos meninos nas práticas corporais de esporte e lazer? Que condições são oferecidas para as meninas que querem participar do futebol, lutas, rugby, skate e para meninos que preferem ginástica, patinação ou dança? Há momento de interação entre meninos e meninas, jovens de ambos os sexos, homens e mulheres nas atividades esportivas ou são oportunizadas apenas atividades em que estão em oposição ou separados? A mídia cria condições iguais para que atletas homens e mulheres sejam visibilizados consoante suas conquistas e trajetórias esportivas? Os clubes e demais instituições esportivas tem criados condições para que as mulheres ascendam à carreira de treinadoras, técnicas, gestoras e dirigentes ou esse ainda se constitui como um reduto masculino? Os materiais publicitários e de divulgação de políticas públicas e programas sociais de esporte e lazer mostram sujeitos masculinos e femininos em ação? Nos projetos sociais são contratados monitores e monitoras para desenvolver suas atividades?

Propor políticas públicas inclusivas de esporte e lazer sob a ótica da equidade de gênero demanda, ainda, compreender que existem elementos de ordem cultural que historicamente têm privilegiado determinados indivíduos e grupos em relação a outros, inclusive, no campo do acesso e da permanência nas atividades esportivas.

Considerações finais:

A elaboração e implementação de políticas públicas inclusivas de esporte e lazer se fazem cotidianamente através da intervenção de pessoas concretas cujas idéias podem tanto reforçar as exclusões, os preconceitos, as violências, quanto minimizá-las. Evitar tais situações depende de esforço, de sensibilidade e de vontade política o que, indubitavelmente, traduz-se em um grande desafio.

Nesse sentido, é inegável o papel pedagógico desempenhado por cada sujeito envolvido nesse processo cuja intervenção pode fazer grande diferença na construção de práticas, discursos e valores mais democráticos e solidários, considerando a equidade de gênero. Afinal, numa sociedade desigual nada é concedido mas conquistado, inclusive, no âmbito do esporte e do lazer.

Pensando nessa direção, mostra-se como prioritário o investimento na formação de gestores/as e demais sujeitos envolvidos no processo de elaboração e implementação das ações propostas. Formação esta que deve privilegiar temas e estratégias voltadas para a equidade de gênero de modo a sensibilizar para tal demanda pois, como repetidamente mencionei neste texto, as desigualdades que se operam em nome desse marcador social não são naturais mas produzidas na cultura. Portanto, podem ser alteradas, o que somente

acontecerá mediante uma intervenção política e pedagógica voltada para tal fim. Do contrário continuaremos mantendo a iniqüidade e, em nome dela, privilegiando determinados sujeitos e grupos em detrimento de outros.

Por certo essa permanência não é desejável para políticas públicas inclusivas que, através do esporte e do lazer, buscam promover a socialização, a autonomia e a emancipação de homens e mulheres, crianças e jovens respeitando suas diferenças e singularidades, inclusive no que tange as múltiplas possibilidades de vivenciarem suas masculinidades e feminilidades.

Intervir nessa direção implica promover uma educação voltada para a equidade de gênero.

Referências:

ADELMAN, Miriam. Mulheres atletas: re-significações da corporalidade feminina. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 11, n. 2, p. 445-465, 2003.

CASTRO, Mary Garcia e ABRAMOVAY, Miriam. Jovens em situação de pobreza, vulnerabilidades sociais e violências. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.116, pp. 143-176, 2002. Dsponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 12 ago 2010.

CARVALHO, Maria E. P. de; ANDRADE, Fernando C. B. de A; JUNQUEIRA, Rogério D. **Gênero e diversidade sexual**. Um glossário. João Pessoa: Ed. Universitária UFPB, 2009.

GOELLNER, Silvana V. ; VOTRE, Sebastião J; MOURÃO, Ludmila e FIGUEIRA, Márcia L. M. Lazer e gênero nos programas de esporte e lazer das cidades. **Licere**, Belo Horizonte, vol. 13, n. 2, p. 39-45, 2010.

GROSS, D. M. Estratégias para o desenvolvimento de políticas públicas intersetoriais: perspectivas de parceria com o lazer. In: PINTO, L. M. S. de M. *et al*. (org.). **Brincar, Jogar e Viver:** lazer e intersetorialidade com o PELC – Volume 1. Nº 1. Brasília: Ministério do esporte, 2008, p. 238-247.

HECKTHEUER, Luiz F.; SILVA, Méri R. S. da; SILVA, Rose M. Santos da. O esporte nos projetos sociais e a produção dos sujeitos vulneráveis. In; FRAGA, Alex B et all (orgs). **Políticas de lazer e saúde em espaços urbanos**. Porto Alegre: Gênese, 2009.

HECKTHEUER, Luiz F; NUNES, Evandro dos S.; AMARAL, Everson Z. Projetos sociais esportivos em Rio Grande-RS: será que isto é coisa só de "guri"? Anais do 9º Seminário Internacional Fazendo Gênero. Florianópolis, 2010. Disponível em <http://www.fazendogenero9.ufsc.br/simposio/view?ID_SIMPOSIO=29>. Acesso em 27 ago 2010.

SORJ, B. Trabalho remunerado e não-remunerado. *In*: VENTURI, G.; RECAMÁN, M.; OLIVEIRA, S. **A mulher brasileira nos espaços público e privado.** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 107-120.

VENTURI, G.; RECAMÁN, M.; OLIVEIRA, S. **A mulher brasileira nos espaços público e privado.** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

XAVIER FILHA, Constantina (org). **Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual**. Campo Grande: Editora da UFMS, 2009.

PRENDAS E *PEÕES* EM UM MUNDO EM TRANSIÇÃO? A PARTICIPAÇÃO FEMININA NAS PRÁTICAS DO *LAÇO COMPRIDO*

ALDEMAN, Miriam
Universidade Federal do Paraná

BECKER, Gabriela Liedtke
Universidade Federal do Paraná

Eixo Temático: Gênero e suxualidade nas práticas corporais e esportivas não escolares

Resumo: O "tradicionalismo gaúcho" traz em seus discursos uma construção identitária orientada simbolicamente pela parceria do *gaúcho* – homem valente e forte – com o cavalo. As mulheres (*prendas*) são representadas como figuras frágeis, para as quais estão destinadas atividades "delicadas". Entretanto, nos últimos anos, elas estão se inserindo, como "laçadoras", em atividades equestres do movimento. Por meio de uma pesquisa de campo em andamento, envolvendo a observação de rodeios gaúchos e "treinos de laço", entrevistas com homens e mulheres que pertencem ao meio e pesquisa documental e bibliográfica, tentamos identificar mudanças nas configurações de gênero neste meio e entender como se articulam com questões mais amplas de esporte e cultura no Brasil contemporâneo. Procuramos compreender como a participação das mulheres pode se constituir como um desafio a uma cultura "homossocial" de longa tradição, e de que modo os homens se adaptam – de formas ainda contraditórias – aos processos de mudança. E, ainda, como o rodeio, enquanto "instituição esportiva", abre espaço para as mulheres ao mesmo tempo em que "domestica" ou normatiza sua participação.

Palavras-chave: gênero, esportes, tradicionalismo gaúcho

Abstract: A fundamental element of the discourse of the Southern Brazilian "traditionalist movement" is an identity construction centered around the figure of the bold and adventurous "Gaúcho" and his faithful mount. Women, on the other hand, are represented as fragile creatures who are most-suited to the delicate activities of the domestic sphere. Yet our recent field work – part of a currently ongoing research project on gender relations in the equestrian world – sheds another light on this story, showing how a decade of women´s participation in traditionalist rodeos is changing the face, if not the symbolic constructions, of movement practices. Through a methodology fusing participant observation, interviews with women and men and documental and bibliographic research, we discover not only an emergent "deconstruction" of rodeo milieu homosociality but acquire a unique view of changing gender relations in contemporary Brazilian society. Yet changes are as evident as they are contradictory: as women and men negotiate new forms of interaction in this now-shared space of sporting and leisure activity, the sporting institution of the rodeo and its still largely male leadership both welcome women's participation and act in ways that "domesticate" it, attempting (consciously or unconsciously) to keep it within the confines of normative femininity.

Introdução

Uma temática cultural importante em discussões sobre a região sul do Brasil tem sido a gênese de uma "identidade gaúcha", emblematicamente masculina e que surge pautada em noções históricas de figuras heróicas e corajosas que desbravam fronteiras. Esta construção

identitária baseia-se em uma cultura homossocial, e também orientada simbolicamente pela parceria do homem (*peão*) com o cavalo – principal companheiro em suas aventuras e conquistas. As mulheres (as *prendas*), nas mais conhecidas das lendas e discursos hegemônicos sobre esta identidade regional, aparecem como figuras frágeis, para as quais estão destinadas atividades "delicadas", que não estão ligadas simbolicamente às atividades "campeiras" – atividades equestres, altamente valorizadas e ligadas ao masculino.

Em nossa pesquisa, porém, identificamos que as práticas ligadas a esta cultura regional – recuperada nos dias atuais pelo Movimento Tradicionalista Gaúcho, nos chamados Centros de Tradições Gaúchas (CTGs) – vêm sendo modificadas por meio da entrada de mulheres no espaço das atividades equestres (rodeios gaúchos), que cresce a cada dia ao longo de mais de uma década. Se por um lado, esta tendência obriga o reconhecimento de uma parte silenciada da história da região, das muitas mulheres que sempre participavam da vida rural que incluia desde a lida campeira até o guerrear, também reflete as novas condições que vão sendo criadas no Brasil da contemporaneidade, com o avanço das mulheres em todos os terrenos da vida pública, tensionando preconceitos culturais e criando também (ou intensificando) novos conflitos culturais e políticos.

Antecedentes da pesquisa

O mundo moderno do esporte, inicialmente surgido como uma das muitas arenas de atividade pública masculina, tornou-se, desde muito cedo, o locus de lutas (femininas, por vezes feministas) pelo acesso e participação de mulheres (LORBER, 1994; HARGREAVES, 1994; GOELLNER, 2004). Em décadas mais recentes, estudos acadêmicos que procuram captar a complexidade das relações sociais que constituem as práticas e instituições esportivas vêm reconhecendo seu caráter profundamente generificado (FLINTOFF e SCRATON,2001; MESSNER e CONNELL, 2007). O mundo eqüestre constitui-se um campo singular e fascinante neste sentido, que oscila de maneira particularmente contraditória entre a inclusão/participação feminina e grandes possibilidades para promover a igualdade de gênero e formas históricas de exclusão (HEDENBORG, 2008; GREIFF, 2008), atravessadas também por profundas questões de classe e raça. Entre as questões colocadas por pesquisas contemporâneas sobre gênero nos esportes equestres estão as relacionadas às instituições esportivas e o seu papel na organização de culturas e práticas esportivas, assim como às atitudes, práticas e desejos das mulheres e homens que são – talvez junto com seus companheiros eqüinos – os atores e protagonistas deste meio.

Nossa própria pesquisa noutros meios equestres brasileiros (ADELMAN, 2004; 2008; 2010) nos forneceram uma lente comparativa para aplicar a este novo objeto. As amazonas do hipismo clássico representam um grupo de mulheres "favorecidas" pelos diversos tipos de capital cultural e social que as elites sociais brasileiras possuem e operam em um meio eqüestre que vem se feminilizando progressivamente desde a época do pós-guerra; as "joquetas", no entanto, que lutam para cavar seu nicho no contexto institucional dos jockeys clubes brasileiros, geralmente de origem popular, são obrigadas a disputar um espaço como trabalhadoras que devem ganhar a vida numa espécie de máquina esportiva muito resistente à sua incorporação.

O meio dos rodeios gauchos é, neste sentido, muito diferente destes dois universos: incorpora, de maneira relativamente direta, tradições populares (re)inventadas da vida no campo; envolve grande número de participantes "amadores" de origem social diferentes (mulheres e homens, classe média urbana, pessoas ligadas à vida do campo de diversas camadas, etc.); e, neste sentido, parece – apesar de suas origens "homossociais" – oferecer certas possibilidades realmente "democratizantes". Voltaremos nossa discussão sobre como a participação das mulheres nos esportes equestres promove resignificações de corporalidades/subjetividades femininas e talvez a construção de culturas esportivas femininas (de mulheres), mas também olharemos para as contradições específicas deste meio esportivo, com fortes raízes em tradições brasileiras patriarcais[1].

Os "rodeios gaúchos"

O "tradicionalismo gaúcho" fundou-se como movimento organizado por iniciativa de um grupo de estudantes secundaristas no final da década de 1940, em Porto Alegre. Os idealizadores, diante das novas experiências urbanas que estavam se desenvolvendo, reagiram defendendo o apego e a reelaboração do que concebiam como seguro e claro: o campo e o passado (OLIVEN, 2006). Para colocar em prática essa recuperação dos costumes campeiros, fundaram o primeiro Centro de Tradições Gaúchas (CTG). Este surgiu pensado como um novo "grupo local", destinado a integrar os indivíduos e reforçar os elementos da tradição, configurando-se como um ambiente familiar que os protegeria dos problemas exteriores. Em

[1] Esta pesquisa também dialoga com um projeto de pesquisa que partilhamos com pesquisadores/as internacionais, sobre as mulheres e as relações de gênero no(s) mundo(s) eqüestres, e, desta forma, fornece um espaço particular para contemplar também as características particulares deste meio esportivo, as culturas esportivas que promove e as corporalidades/subjetividades das mulheres atletas que participam dele. Neste sentido, oferece possibilidades para incorporar este caso singular aos estudos comparados de outras práticas eqüestres em outros contextos culturais.

1966 funda-se o organismo que visa unificar as regras para o tradicionalismo gaúcho: o Movimento Tradicionalista Gaúcho (MTG). Ao longo das próximas décadas foram fundados CTGs em diversas regiões do estado, posteriormente em outros estados do país e até em outros países. Estas entidades agregam muitos indivíduos e organizam almoços, bailes, eventos, rodeios campeiros e atividades artísticas como apresentações musicais e de danças.

Nesta recuperação do modo de vida tradicional, o movimento reelabora também as figuras feminina e masculina. Esta última – o *peão* – toma lugar de destaque. Como protagonista do movimento, é representada pela imagem de um homem valente, forte e rude, que traja botas e bombacha, e que está sempre montado em seu cavalo. A partir da reelaboração desta figura masculina, o movimento reconstruiu a figura da mulher gaúcha, a *prenda*. Criou-se uma série de elementos simbólicos que foram dando forma e inserindo essa figura feminina dentro do imaginário tradicionalista. Elegeu-se uma vestimenta, o 'vestido de prenda', e também uma gama de atividades e práticas destinadas às mulheres. O movimento, assim, elaborou um discurso que manteve o imaginário da existência de particularidades 'naturais' ao sexo feminino, como a delicadeza, a submissão e o recato – características colocadas em oposição às masculinas, associadas à força, à valentia e à liberdade (DUTRA, 2002). Portanto, da *prenda* se espera um comportamento que esteja de acordo com um padrão de feminilidade que está presente no imaginário social, o qual exige das mulheres atributos como a docilidade e o recato e ainda uma receptividade passiva em relação às necessidades e desejos dos seus maridos, e a seguir, de seus filhos (KEHL, 2008).

O tradicionalismo gaúcho pode, então, ser pensado como uma organização que, além de ditar os comportamentos e práticas adequados a uma sociedade integrada e harmônica, também "ensina" modos adequados de ser homem e de ser mulher (PACHECO, 2003). Ao apontar o corpo masculino como legítimo para as atividades equestres, produz um discurso no qual características "inatas" a homens e mulheres são definidoras do desempenho e sucesso em diversas práticas (DEVIDE, 2005). A ligação simbólica entre o cavalo e a masculinidade, presente no imaginário do tradicionalismo gaúcho, orienta a criação de espaços destinados a atividades equestres que eram, até alguns anos atrás, espaços freqüentados quase que exclusivamente por homens. Nossa pesquisa de campo evidenciou que há cerca de dez anos está ocorrendo um crescimento da participação feminina nos "rodeios gaúchos", particularmente, nas provas do chamado "laço comprido". Anteriormente, pouquíssimas *prendas* chegavam a competir nesses espaços, e se o fizessem deveriam realizar as provas com os homens, pois não havia uma categoria feminina. Esta inserção feminina em tais atividades não ocorre necessariamente "em condições de igualdade" (pois há uma longa

história a superar, e inclusive uma organização esportiva que institucionaliza competições separadas), mas é inegável que tal fenômeno está modificando esse espaço de práticas antes majoritariamente masculinas. Nossa metodologia baseou-se em uma observação etnográfica de rodeios gaúchos e dos chamados "torneios de laço", que são competições informais realizadas em espaços particulares. Realizamos, também, um total de nove entrevistas – com seis mulheres e três homens – procurando captar suas trajetórias de vida, experiências e processos de construção de subjetividades e corporalidades.

A ausência de mulheres nestes espaços de competição esteve relacionada com a criação e a manutenção de padrões de homossociabilidade. Este termo refere-se a uma construção histórica de uma sociabilidade masculina estabelecida nos espaços públicos, através da exclusão implícita ou explícita dos sujeitos femininos e da promoção de laços forjados "entre homens" (SEDGWICK, 1985). No tradicionalismo, as atividades pensadas originalmente como definidoras de "laços entre homens" – os rodeios – são recriadas pelo imaginário do movimento e aparecem em contraposição às atividades femininas – atividades culturais, de culinária, de artesanatos. A participação de meninas e mulheres em competições do laço comprido parece deslocar a noção de que as "lides campeiras" (atividades que envolvem obrigatoriamente o cavalo) são valores exclusivamente masculinos ou "tradições" que devem ser "revividas" restritamente pelos *peões* – e não pelas *prendas* do movimento.

Nas observações realizadas, em rodeios oficiais do MTG ou em torneios de laço em canchas particulares, notou-se que são os homens que exercem todas as funções de organização esportiva: comissão julgadora, narração, apoio no local da prova. Espaços de debates e decisões do movimento seguem comandados majoritariamente por homens. Porém, mesmo com esse "domínio", em termos de números e organização dos eventos, a entrada das mulheres nos parece um fenômeno que modifica a cultura dos rodeios gaúchos que era, discursiva e majoritariamente, uma instância de homossociabilidade. As entrevistas e conversas informais com participantes de rodeios indicam que a imagem da mulher no contexto tradicionalista gaúcho atual não está somente ligada a uma figura dócil, delicada e incapaz fisicamente de realizar atividades mais ousadas. Isto parece indicar que o movimento, apesar de tentar reproduzir constantemente, ao longo do tempo, a sua identidade baseada em determinados padrões de feminilidade e masculinidade, está sujeito a transformações e reconfigurações.

O discurso de gênero elaborado pelo tradicionalismo, que define lugares, sentimentos e práticas específicas para homens e mulheres não se mantém de forma fixa e nem se reproduz de forma linear, ganhando, ao longo dos anos, algumas "fissuras". Assim, o

processo de entrada feminina nos ambientes "campeiros" do movimento coloca mudanças nos padrões de subjetividades e corporalidades estabelecidos pelos discursos tradicionalistas. Esta transformação, no entanto, é um processo lento e algumas vezes contraditório. Existem homens que não incentivam as mulheres a participarem do laço, alegando que essa é uma prática perigosa, inadequada para a mulher. Algumas entrevistadas relatam casos de repressões sofridas por homens e também apontam a falta de incentivo, principalmente das gerações mais velhas[2]:

"[...] tem um povo mais velho que diz que prenda só atrapalha...que laço de prenda só atrapalha, que tinha que ter só vaca-gorda (somente para os homens)...só os adultos que tinham que participar...e pra ensinar também, tem muita gente que não ensina sabe...te soltam na cancha e que se vire...então acho que falta mais incentivo [...]" (Tatiane, 20 anos).

"[...] Eu adoro, amo animal...amo cavalo sabe, adoro mesmo....eu acho que existe um certo preconceito, isso existe...porque no mundo que a gente vive existe o machismo...tanto é que na primeira região nossa aqui as prendas estão tomando a sua vez...tanto que tem mais de cem prendas laçando hoje em dia né...aqui na nossa região de Curitiba, a região em volta...mas sempre vai existir o preconceito, isso sempre vai existir...sempre vai ter algum homem machista que vai dizer "ah, você não tem competência, você não é capaz", isso é normal...[...]" (Valéria, 26 anos).

Em suas falas, entretanto, estas dificuldades parecem ser compensadas pelo amor pelo cavalo, pelas tradições campeiras, pela atividade do laço. Em suas narrativas sugerem um desafio às representações convencionais da corporalidade e subjetividade feminina, enfatizando elementos que podem indicar a construção de novas "maneiras de ser mulher": o risco físico, a competição "perigosa" que "estimula a adrenalina", a coragem, o domínio exercido sobre (embora não contra) dos grandes animais e a paixão pelas suas ações, como indica este fragmento de uma entrevista realizada:

"[...] eu não tive dificuldade de laçar, eu não ligava também, eu tava fazendo o que eu gostava...então quando chegava alí no brete, chamava meu nome, a adrenalina ia a mil, era aquilo que eu gostava, eu nem me interessava se eu tava jogando fora do boi ou laçando o boi...eu queria só correr atrás dele e tentar fazer a armada né...então assim, era a minha paixão, é a minha paixão até hoje...[...]" (Flávia, 28 anos).

Nas falas dos homens entrevistados, também se percebem complexidades e contradições. Em suas narrativas, significam as mudanças nas relações de gênero (não

[2] Por motivos éticos, utilizamos pseudônimos para nos referirmos aos entrevistados e informantes.

somente no espaço dos rodeios como na sociedade em geral) como positivas. Muitos deles, inclusive, incentivam esposas, filhas e irmãs a laçarem, a participarem dos rodeios. Nenhum deles sustenta discursivamente que os homens sempre vencem, pelo contrário: quase todos eles enfatizam que muitas mulheres estão competindo de igual para igual hoje em dia, e inclusive muitas estão ganhando dos homens:

"[...] Aumentou muito a quantidade de mulher e a qualidade que as meninas estão laçando...[...] Hoje em dia tem mais gente apoiando as mulheres a laçar do que reprimindo." (Guilherme, 26 anos).

"[...] a filha sempre acompanha, então elas vêm no domingo que é pra almoçar...e geralmente fala "pai, eu também queria montar a cavalo e andar". No começo você acha chato, "não, não, não.." mas por ver do lado, a menina chegando "pai, acertei minha armada", "você fez filha?", "fiz". Então chega todo mundo junto ali e elas querem também, e a emoção de ver a família ali e a filha laçando...então rapidinho o pai já coloca pra laçar...[...] Se igualou...está quase se igualando...e é o que eu queria...porque só eu que trabalhava lá em casa, agora a mulher tá me ajudando (risos)...[...] tanto que da parte do homem, nós temos medo disso... porque, pra você ter uma idéia, nossa presidente já...(risos). A mulherada está quase tomando conta mesmo, elas estão entrando firme e estão fazendo certo né, porque não tem nada de errado [...]". (Olavo, 44 anos).

Porém, ao mesmo tempo, tais homens mantêm um discurso que, de certo modo, regula e normatiza a participação feminina. Em suas falas enfatizam que os rodeios e os CTGs são ambientes saudáveis, locais de muito respeito, nos quais se pode levar filhas, mulheres e irmãs. Guilherme, por exemplo, compara um jogo de futebol ao rodeio: *"por exemplo, você vai num jogo de futebol hoje, você não pode levar tua namorada que vai arrumar briga, vai arrumar encrenca, coisa assim...(...)"*. Ou seja, operam com um discurso da força da família, e da proteção masculina com relação à fragilidade das mulheres com as quais se relacionam:

"[...] isso aí é muito bom porque é família...o CTG, o rodeio, ainda é um lugar que pode levar a família...num baile...o meu filho com vinte dias foi num baile, ele ficou debaixo da mesa lá dormindo e nós ficamos dançando, nós aproveitamos sabe...então ainda pode levar a família, todo mundo respeita...[...]" (Henrique, 54 anos).

"no rodeio...até é bom as vezes, igual eu te falei... você vai com a tua família, vai com a tua namorada, vai com a tua esposa, vai com a tua filha, etc. e tal...porque, essa parte do rodeio, queira ou não queira, além do pessoal ser unido, e todo mundo se conhece, existe o respeito muito grande...então todo mundo se respeita ao extremo assim, sabe..." (Guilherme, 26 anos)..

Algumas mulheres também mantêm estas falas nas quais os papéis tradicionais do modelo de família patriarcal não desaparecem: a mulher na cozinha, homens realizando as atividades valorizadas, e, digamos, da esfera pública do rodeio. O discurso da família sempre está presente quando se fala do movimento e dos rodeios:

"[...] O esporte em geral que tem o cavalo eu acho que envolve muito a família né...isso que é o gostoso, o bom de estar com o cavalo, envolve muito a família...a família inteira sempre está junto... E o rodeio crioulo, que é o nós freqüentamos, é a família em primeiro lugar...então se você for no rodeio você sempre vai viver o acampamento, a mulher fazendo comidinha, os filhos laçando ali, o marido ali conversando, então sempre vai estar a família presente...poucos os homens que não deixam a sua família participar...[...] (Valéria, 26 anos).

As falas femininas, de certa forma, também são complexas. Ao mesmo tempo em que suas narrativas sugerem um desafio às representações de feminilidade e corporalidade a partir da ênfase na paixão pelo laço, pela adrenalina propiciada por esta prática esportiva, demonstram uma continuidade com relação a essas convenções de representação. Em diversos momentos referem-se à importância de manter a preocupação com a "delicadeza" feminina, em termos de sua vaidade, suas vestimentas e acessórios. Isto sugere a constante luta que mulheres atletas travam "constantemente com a idéia de que sua feminilidade e graciosidade estão irreparavelmente comprometidas em função da prática competitiva do esporte" (DEVIDE, 2005: 37). Assim, algumas normas estabelecidas não só no imaginário tradicionalista, mas também em discursos mais gerais sobre a o corpo feminino, parecem ser, por um lado, questionadas e por outro, reforçadas. Natália e Fabiane, por exemplo, demonstram preocupação com a possibilidade de a feminilidade estar em risco quando se tornam muito masculinas no laço:

[...] A gente não tanto, mas tem muita menina que vai toda maquiada laçar, com batom...então acho que cada dia que passa as mulheres buscam mais a vaidade mesmo né...e a gente acha legal essa parte...até um tempo atrás tiveram umas reuniões nos rodeios pra incentivar as meninas a serem mais femininas sabe...porque a mulher começou a laçar e querer se submeter muito igual a um peão sabe? Algumas meninas foram indo mais pro caminho assim de "ai, eu sou um peãozão, eu sou um gauchão"...e daí a gente começou a fazer uma campanha pra incentivar a ser feminina...porque afinal de contas não tem nada a ver você ser mulher e estar laçando né?" (Natália e Fabiane, 23 e 20 anos).

Aponta-se aqui, por enquanto, como conclusões parciais, as complexidades surgidas nas falas e nos processos de interação entre diferentes sujeitos, de diversas gerações. O objetivo não é afirmar a emergência de novos homens e mulheres nesses espaços, porém o

que esta observação do campo parece sugerir é que estão ocorrendo mudanças nada desprezíveis na "velha" ordem de gênero dentro do meio, vinculadas a mudanças societárias mais amplas, referentes à conquista das mulheres de uma participação pública e política cada vez maior, tal como vem se intensificando historicamente, desde meados do século XX. Quanto a uma desconstrução mais radical das próprias noções do masculino e do feminino historicamente embutidas no imaginário social e na cultura, permanece o grande desafio.

Referências:

ADELMAN, Miriam. **Mulheres atletas: re-significações da corporalidade feminina**? Revista de Estudos Feministas. Florianópolis, v. 11, n. 2, p. 445-465, jul./dez. 2003.

_____. **O Desafio das Amazonas: a construção da identidade de mulheres como atletas e amazonas do hipismo clássico (salto) brasileiro**. In: SIMÕES, Antônio Carlos e KNIJNIK, Jorge Dorfman (orgs.). O Mundo Psicossocial da Mulher no Esporte. São Paulo: Aleph, 2004, p.277-303.

_____. **"Women who ride: constructing identities and corporalities in equestrian sports in Brazil."** Grenier-Torres (sous la dir.) L'identité genrée au cœur des transformations : du corps sexué au corps genré, ed. L'harmattan, Col. Logiques sociales, Paris, 2010, 285 p.

ADELMAN, Miriam e MORAES, Fernanda Azeredo. **Tomando as rédeas: um estudo etnográfico da participação feminina e das relações de gênero no turfe brasileiro**. Esporte e Sociedade, ano 3, n. 9, Jul. 2008/Out. 2008 b. Disponível em: <http://www.uff.br/esportesociedade/pdf/es903.pdf.>. Acesso em: 09 Jun. 2011.

DEVIDE, Fabiano P. **Gênero e Mulheres no Esporte: História das Mulheres nos Jogos Olímpicos Modernos.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

DUTRA, Cláudia P. **A Prenda no Imaginário Tradicionalista**. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2002. 126f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-graduação em História, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 2002.

FLINTOFF, Anne, e SCRATON, Sheila, orgs. **Gender and Sport: A Reader**. New York/London. Routledge:2001.

GOELLNER, Silvana V. **Mulher e Esporte no Brasil: fragmento de uma história generificada**. In: SIMÕES, Antônio Carlos e KNIJNIK, Jorge Dorfman (orgs.). O Mundo Psicossocial da Mulher no Esporte. São Paulo: Aleph, 2004, p.360-373.

GREIFF, Mats. "Presumably I am Like a Mother to the Horses I Tend: Gender Relations Within Harness Racing in Sweden, 1930-2005". In: McCONVILLE, Chris (org.) **A Global Racecourse: Work, culture and horse sports.** Australian Society for Sports Studies (ASSHStudies) No. 23, Melbourne, 2008, p.49-64

HARGREAVES, Jennifer. **Sporting Females: Critical Issues in the History and Sociology of Women's Sport.** New York: Routledge, 1994

HEDENBORG, Susanna. "Trainers of Racehorses in Twentieth Century Sweden: Small businesses and gender". In: McCONVILLE, Chris (org.) **A Global Racecourse: Work, culture and horse sports.** Australian Society for Sports Studies (ASSHStudies) No. 23, Melbourne, 2008, p.65-86.

LORBER, Judith. **Paradoxes of Gender.** New Haven: Yale University Press.1994

MESSNER, Michael e CONNELL, Raewyn. **Out of Play: Critical Essays on Gender and Sport** (Suny Series on Sport, Culture, and Social Relations). Albany, NY: SUNY Press, 2007

OLIVEN, Ruben George. **A Parte e o Todo: A diversidade cultural no Brasil-nação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006..

PACHECO, Luis Orestes. **Como o tradicionalismo gaúcho ensina sobre masculinidade**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003. 60f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

SEDGWICK, Eve Kosofsky. **Between Men: English literature and male homosocial desire.** New York: Columbia University Press. 1985

"TRABALHO E JOGO BOLA": OLHARES SOBRE O FUTSAL E A SUBJETIVIDADE DE UM GRUPO DE MULHERES RURAIS NO SUL DO RS.

CRUZ, Priscila Postali[1]
PARDO, Eliane Ribeiro[2]

Eixo Temático: Gênero e sexualidade nas práticas corporais e esportivas não escolares

Resumo: Esta proposta de pesquisa pode ser caracterizada como um estudo pautado nas premissas etnográficas apontadas por Clifford Geertz (1978) e que lançará mão de métodos advindos da pesquisa qualitativa para coleta e análise dados. De posse do material empírico, buscará dar conta de visualizar como se concebe a feminilidade elencada no corpo de mulheres rurais ligadas à uma entidade vinculada à produção agroecológica de alimentos e que jogam futsal. Dentro deste contexto, tratará de entender como se dão os processos de subjetivação destas mulheres, a partir do "jogar futsal" e as relações deste "ser mulher" no campo com o pensamento ecológico emergido dentro do sistema de produção conotado. Parte do pressuposto que o grupo de mulheres escolhido como campo empírico, sustenta as suas relações (familiares, sociais e no processo de produção) de maneira diferenciada à de mulheres ligadas ao sistema de produção agrícola familiar convencional, onde impera o patriarcalismo. Pauta-se na premissa de que tais diferenciações se dão por conta das ecosofias (GUATARRI, 2009) emanadas no meio de produção agroecológico. No entanto, o presente estudo não pretende comparar os dois grupos, mas sim diferenciar e apontar as particularidades, a partir da prática do futsal, do conjunto de mulheres escolhido. A importância da proposta de pesquisa está em levantar questões acerca da subjetividade feminina, especialmente a rural, e de como ela se (re) configura a partir de práticas corporais como o futsal, saltando aos olhos, principalmente a relação destes processos com o pensamento ecológico e da renovação dos modos de ser em grupo. O estudo apontará também como o meio rural pode ser visto como um campo de trabalho para a educação física, a partir dos diferentes ethos (ELIAS, 1995) emanados pela prática esportiva, em especial, o futsal.

Palavras-chave: futsal- mulher rural – subjetividade.

Abstract: This research proposal can be characterized as an ethnographic study based in the assumptions pointed out by Clifford Geertz (1978) and that will draw on methods derived from qualitative research to collect and analyze data. Possession of the empirical data, seek to realize how it is conceived view femininity listed in the body of rural women that play soccer and are related to an entity linked to the ecological production of food. Within this context, will understand how to give the subjective process of these women from the "play soccer" and the relationship of "womanhood" in the field with ecological thought emerged within the production system notorious. It assumes that the group of women chosen as the empirical field, maintains its relations (family, social and production process) differently from the women involved in conventional family agricultural production, where dominated patriarchal system. Tariff on the premise that such distinctions are oblivious to the ecosophic (Guatarri, 2009) issued in the middle of agroecological production system. However, this study does not intend to compare the two groups, but point the particularities and distinguish, from the practice of indoor soccer, the number of women chosen. The importance of the research

[1] Professora Pesquisadora II no curso de Licenciatura em Educação do Campo à Distância da Universidade Federal de Pelotas – CEAD\UFPEL

[2] Professora no curso de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas – ESEF\UFPEL

proposal is to raise questions about the subjectivity of women, especially rural, and show she (re) sets from body practices such as indoor soccer, jumping in the eyes, especially the relationship of these processes with ecological thinking and renewal of ways of being in a group. The study also will show how the countryside can be seen as a work camp for physical education, from different ethos (Elias, 1995) emanating from the sports, in particular indoor soccer.

Key words: indoor soccer – field woman – subjectivity

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS:

É notória a vinculação entre as determinações de gênero e relações de poder[3]. Joan Scott (1995) ao analisar gênero, coloca que a categoria deve ser visualizada como sendo historicamente construída. Assim, haverá uma redefinição de antigas questões em termos novos, ampliando a perspectiva de gênero para enfoques ligados também, à família, inserção social, sexualidade. Nesta nova perspectiva, as relações de poder se emaranham no contexto de análise.

Dentro do sistema sustentado pela agricultura familiar, este tipo de co-relação ligada ao gênero se manifesta de forma contundente. Para Tedeschi (2004, p. 50) o patriarcalismo se faz presente nas relações que emergem da família rural, neste sentido o autor coloca que:

> [...] no sistema cultural tradicional das famílias camponesas, pode-se apontar três elementos que ilustram este entrelaçamento entre as regras de conduta da unidade familiar e as relações de poder: em primeiro lugar, com o pretexto de proteção, ao chefe da família era permitido exercer controle sobre os outros membros, que lhe davam autorização para dominar; em segundo, os padrões, as representações delegadas pela História tendiam a reforçar as desigualdades de gênero entre as mulheres e reforçar o valor da masculinidade; e , por último, a unidade era reproduzida por meio de um sistema assimétrico de herança, que era justificado pela ideia da manutenção da unidade da pequena propriedade rural.

A submissão do papel da mulher frente ao homem no campo emerge como parte de um sistema histórico social e cultural, o qual opõe "masculino e feminino em relações de poder, entrelaçadas com o sistema moral, com um conjunto de normas e valores de conduta na unidade familiar" (TEDESCHI, 2004, p. 47). Esta submissão, no entanto, é vista com naturalidade. Valores ligados ao casamento e à família juntamente à pressupostos morais e ao "ser mulher ideal" impostos ao longo da história submetem o feminino ao masculino.

[3] As relações de poder são conotadas aqui a partir dos pressupostos de Michel Foucault (2006). Para o autor, elas são descentralizadas e não sucedem de forma vertical, ou seja, de cima para baixo ou vice-versa. Estas relações se dariam entre os próprios indivíduos, nas suas relações diárias. Maiores apontamentos em: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. 22. ed. São Paulo: Graal, 2006.

A educação, as relações sociais e culturais, e as normas aos quais os sujeitos se inserem desde a infância permitem que se desenvolva uma representação de feminilidade na mulher e uma outra de masculinidade no homem, o qual é variável conforme os preceitos de cada grupo. Estes processos, que são intrínsicos e horizontais, (FOUCAULT, 2009) tornam possível a diferenciação de gêneros e alimenta a permanência das relações de poder sustentadas pela submissão feminina à masculina no meio rural. Estas relações sofrem assim, um processo de naturalização da condição feminina nestas propriedades, delimitando a subjetividade que sustenta o estabelecimento rural e define os papéis do homem e da mulher neste espaço (TEDESCHI, 2004).

Esta submissão, apesar de absorvida pelas mulheres, não se justifica na prática. As tarefas da mulher dentro da agricultura familiar vão desde as tarefas de casa como cozinhar, lavar a louça, cuidar dos filhos, até atividades na roça como ordenha, cuidado de pequenas plantações (flores, temperos) e pequenos animais. Não bastassem estas atribuições, a mulher rural também acompanha o marido no trabalho da grande plantação. Ainda assim, seu papel é visualizado como uma simples "ajuda". Ficando vinculada ao homem a figura de responsável pelo sustento familiar e chefe da casa.

Tedeschi (2004), constata ainda que há uma dupla desvalorização do trabalho feminino, a primeira no sentido de que por mais que seu tempo de trabalho nas atividades de produção seja concomitante ou superior ao masculino, sua participação é vista em segundo plano, ficando ela recolhida ao status de mera ajudante do processo; a segunda vem de encontro à idéia de que as atividades vinculadas ao processo reprodutivo não são valorizadas, pois somente se atribui validade ao que se transforma em dinheiro. Para o autor, esta desvalorização do trabalho e da presença da mulher decorre, claramente, das relações de gênero.

SHAAF, (2003, p. 427) ao estudar a busca de direitos sociais e da igualdade de gênero na mulher rural no Rio Grande do Sul denota que:

> A sexualidade feminina servia à função de manutenção da coletividade da família e da propriedade agrícola, de acordo com o sistema vigente. Na roça, isso era fundamental uma vez que garantia a continuidade da força de trabalho e, assim, do estabelecimento.

Analisando a colocação do autor, fica nítido que a forma como a mulher se posiciona frente à unidade familiar (mulher, esposa, mãe, zeladora e trabalhadora) e aos processos de

produção do estabelecimento (a aceitação não vitimada[4] do status de "ajudante") garantem, de certa forma a continuidade da produção na agricultura familiar.

Assim, a proposta deste projeto emerge a partir de observações e olhares acerca da mulher rural no sul do estado do Rio Grande do Sul. Visões e sentidos sobre sua posição no sistema da agricultura familiar. Seu papel na família, no ciclo de produção agrícola e as relações de gênero e poder interligadas à este corpo feminino rural. Toma forma, principalmente, a partir de notas sobre estratégias elaboradas por estas mulheres, a fim de desencadearem processos de subjetivação diferenciados dentro da estrutura agrícola familiar, especialmente de como o futsal se insere neste contexto.

Torna-se indispensável, então, denotar que o recorte empírico[5] deste trabalho encontra-se vinculado junto ao corpo feminino rural e seus processos de subjetivação no sul do estado do Rio Grande do Sul, mais especificamente nas mulheres ligadas à ARPA-SUL[6] (Associação Regional de Produtores Agroecológicos da Região Sul) e que praticam futsal[7].

A escolha do campo empírico surgiu a partir de notas junto à algumas famílias ligadas à ARPA-SUL. A entidade foi fundada em 15 de setembro de 1995. Conta com 35 famílias cadastradas em Pelotas e região, procurando viabilizar a pequena propriedade de produção agroecológica e o trabalho em conjunto. Atualmente é presidida por uma mulher.

Em observações anteriores, notei a grande preocupação destes produtores e produtoras com o meio ambiente. O modo de produção adotado converge mais em sustentar o estilo de vida escolhido por este grupo (preocupação com a qualidade dos alimentos, o respeito ao ciclo natural da terra e a atenção dada ao corpo) e menos em abarcar lucros financeiros. Considero possível que tal pensamento convirja a uma mudança de postura em suas relações cotidianas.

---

[4] A não vitimização da mulher neste contexto, diz respeito ao fato de que muitas mulheres preferem manter seu status no seio da família, já que consideram o "mundo lá fora" complicado, desconhecido e perigoso. Estas mulheres têm consciência da sua condição e também entendem que seu papel é crucial para a manutenção do sistema de agricultura familiar vigente. Para saber mais ver: TEDESCHI, Losandro Antônio. Meu nome é "ajuda": a vida cotidiana e as relações de poder, gênero e trabalho das mulheres trabalhadoras rurais ma Região Noroeste do Rio Grande do Sul. *Contexto e Educação:* Ijuí, ano 19, n. 71/72, jan/dez 2004.

[5] Adentrando o campo empírico, serão acompanhadas as mulheres, ligadas à ARPA-SUL, que se organizam nas seguintes localidades e equipes respectivamente: a) Canguçu: Fera, Cruzeiro e Canguçuense; b) Morro Redondo: Estância da Figueira; c) Capão do Leão: Independentes. Vale ressaltar, que as equipes aqui citadas são amadoras e não possuem nenhum registro de fundação ou documentação. Os times organizados variam ano a ano. Algumas equipes recebem patrocínios, mas a maioria delas paga pelos seus uniformes e joga sem receber incentivos financeiros. Esta prática mostra-se organizada, tendo campeonatos estruturados entre os times da região. É interessante denotar também, que as competições ocorrem em Canguçu, porém as mulheres treinam nos ginásios disponíveis na sua localidade. Os treinos são, geralmente, efetivados em dias de semana, ao final da jornada de trabalho do dia.

[6] Maiores informações sobre a entidade em: <http://www.vidaagranel.com/arpa_sul.php>

[7] O levantamento inicial realizado a partir de conversas informais com estas mulheres permitiu a constatação da existência de times articulados, porém amadores, nas seguintes localidades no interior de Pelotas: Morro Redondo, Capão do Leão e Canguçu. Estas equipes articulam campeonatos anuais. A competição deste ano teve início em 16 de abril do corrente e encontra-se em andamento.

A preocupação ambiental, acabaria transcendendo as barreiras da terra e perpassando a cultura corporal e as relações diárias destas pessoas, podendo modificar-se inclusive, as relações de gênero neste meio. Neste sentido, se reconstrói o "conjunto das modalidades do ser-em-grupo" (GUATARRI, 2009, p. 16) e se "reinventa a relação do sujeito com o corpo" (GUATARRI, 2009, p. 16).

Félix Guatarri (2009) ao analisar o pensamento ecológico[8] na instância social, denota que "A ecosofia social consistirá, portanto, em desenvolver práticas específicas que tendam a modificar e a reinventar maneiras de ser no seio do casal, da família, do contexto urbano, do trabalho, etc." (GUATARRI, 2009, p. 15).

Mas por que a escolha deste grupo? Partindo do contexto de análise acima, a escolha do objeto torna-se interessante de modo que permitirá o entendimento não somente de como a prática do futsal se insere dentro dos processos de subjetivação destas mulheres. Também possibilitará emergir como esta prática pode estar ligada à uma nova perspectiva de ser em grupo que toma corpo a partir da preocupação ecológica e que dá origem a diferenciações nas relações familiares, sociais, corporais e também de gênero.

Suponho que a vinculação destas mulheres com a ARPA-SUL permita visualizar de maneira mais clara as relações entre a reconstrução desta subjetividade feminina rural e a prática do futsal, já que uma das prerrogativas principais deste grupo específico de agricultores é o trabalho em conjunto. Neste sistema articulado, as mulheres participam das reuniões e, aparentemente, possuem voz ativa. Creio que os processos de subjetivação neste grupo específico se dêem de forma diferente a da família rural "convencional", o que permitirá visualizar e entender melhor a relação de tais processos, que convergem à (re) configuração do "ser mulher" no campo, com a prática do futsal feminino. Neste sentido, este estudo não pretende comparar os dois grupos, mas sim apontar as especificidades das mulheres escolhidas para pesquisa.

Vale ressaltar também que no campo empírico escolhido para estudo, a prática do futsal se faz presente tanto no campo feminino como no masculino, sendo que, em alguns casos o treino das mulheres sucede após o dos homens. Neste sentido, tomo como hipótese

[8] Félix Guatarri, (2009) analisa o pensamento ecológico (ecosofia) em três instâncias: a mental, a social e a ambiental. Para o autor, as três categorias devem andar juntas na reconfiguração da subjetividade frente aos paradigmas instaurados pela sociedade capital. A ecosofia mental reinvetaria a relação do sujeito com o corpo, com o tempo e com a vida. O sujeito opera a partir de suas vontades e desejos mais intrínsicos, se aproximando do modo de operação do artista. Na instância social, Guatarri coloca uma mudança dos modos de ser em grupo. Redefinindo os processos de subjetivação na família, nas relações diárias e no grupo social. Na ecosofia ambiental, a visão do ser humano se instauraria de modo que se sinta pertencente ao meio ambiente, reavaliando suas ações frente ao mundo natural. Maiores apontamentos em: GUATARRI, Félix. *As três ecologias.* 20. ed. Campinas: Papirus, 2009.

que a prática do referido esporte, por estas mulheres, aparece como um meio de se articularem com atividades masculinas além de estar ligado ao pensamento ecológico presente nas famílias que sustentam o referido modo de produção agrícola, reconfigurando assim, os processos de subjetivação feminina do meio rural.

2 O ESPORTE, O FUTSAL E A MULHER RURAL

Averiguando o esporte a partir de uma perspectiva cultural, têm-se a vinculação daquele com o cotidiano social, podendo sua prática variar de acordo com o grupo que o pratica. Estes grupos vinculam e adaptam o esporte à seus interesses, valores e motivações (STIGGER, 2002).

Norbert Elias (1995) ao analisar a prática esportiva sociologicamente, coloca que aquela é apropriada de maneiras diferentes conforme a civilização. Essas apropriações diferem de acordo com o contexto ao qual o esporte está atrelado, vinculando-o assim, a diferentes *ethos*. As representações sócio-culturais, as relações cotidianas e até de gênero estão elencadas à prática esportiva observada nesta perspectiva.

Voltando-se, mais especificamente, às relações de gênero e seu contexto histórico, percebe-se que a inserção feminina no esporte está ligada à situação social da mulher. Fixando o olhar sobre o futebol, têm-se a comprovação de tal prerrogativa.

A prática do futebol, quando vinculada ao feminino transparece a figura da mulher "masculinizada". Isto por conta de abordagens que corroboram identidades femininas e masculinas fixas, colocando o gênero em sentido dicotômico e essencialista.

> A masculinização da mulher no futebol, portanto, só pode ser compreendida a partir de uma representação essencialista dos gêneros que não permite visualizar as multiplicidades que cada um dos dois pólos contém (GOELLNER, 2005, p. 148).

A prática futebolística é tida como uma atividade comumente masculina dentro dos padrões de gênero estabelecidos histórica e culturalmente. Pautados nas justificativas biológicas, tais padrões determinam comportamentos femininos e masculinos. Inseridos nestas formatações a mulher feminina é vista como aquela que contém toda a beleza e delicadeza condizente com seu papel de reprodutora. Já o homem se adecua à imagem de força, bravura e rispidez. O jogar futebol pela mulher nesta perspectiva representa, aparentemente, uma transposição de gênero (GOELLNER, 2005).

No entanto, esta possível ruptura nas determinações do "ser feminina" emanada pela prática do futebol por parte da mulher, abre portas para a transposição de papéis fixados a cada gênero como sendo "naturais", permitindo o alcance de conquistas até então almejadas pelas mulheres.

> A ampliação de atividades relacionadas ao futebol feminino possibilitou diferentes apropriações por parte das mulheres. Se por um lado, sua inserção no futebol pode ser observada como uma atitude transgressora porque as mulheres fizeram valer suas aspirações, desejos e necessidades, enfrentando um universo caracterizado como próprio do homem, por outro, pode significar uma adaptação aos valores e práticas comuns a esse esporte visto que, em algumas situações, essa inserção esteve atrelada a afirmação de uma representação hegemônica de feminilidade medida, como se pode esperar, pela aparência dos corpos das jogadoras (GOELLNER, 2005, p. 147).

Nesta perspectiva, o futebol, apropriado pela mulher proporciona a tomada de um espaço além do esporte. Apesar de ainda abarcar alguns pontos ligados a feminilidade hegemônica, principalmente em relação ao olhar do corpo feminino, tal prática pressupõe, subjetivamente, a valoração e a igualdade da mulher junto ao homem na sociedade, na família e nas relações sociais.

Transpondo esta análise ao caso específico das mulheres no meio rural e do futsal, supõe-se que a prática do mesmo aparece como participante na reconstrução da subjetividade[9] feminina no campo. Tomado como meio de emergir uma mulher que está colocada além da submissão emaranhada no contexto das pequenas propriedades rurais convencionais, o referido esporte se mostra participante das tentativas de valoração do feminino no campo.

Acredito que as mulheres que o praticam no contexto rural, quebram paradigmas ao entrarem no espaço freqüentado essencialmente por seus maridos. Transcendendo assim, a estrutura patriarcal colocada desde a unidade familiar até as relações de produção e inferiorização do trabalho feminino, transparecendo a mulher que opina, trabalha e "joga bola".

[9] O conceito de subjetividade proposto é trabalhado a partir da idéia defendida por Félix Guatarri. O autor coloca que o sistema capitalístico se estrutura a partir da produção de subjetividade por ele elencada. Estes "processos de subjetivação" não são individuais, porém são absorvidos pelo indivíduo na sua forma de agir, pensar e interagir na sociedade, exercendo assim funções (na família, no trabalho, nas relações sociais) que convergem aos processos de subjetivação colocados. No caso específico da mulher na agricultura familiar, esta subjetividade está ligada ao modo como ela se posiciona frente ao estabelecimento agrícola e à unidade familiar. Refere-se, no entanto, não somente ao seu comportamento, idéias, relações de poder e gênero dentro deste sistema, mas também ao modo como todo estabelecimento e os sujeitos que nele estão inseridos, tecem relações para que a identidade feminina seja mantida. Maiores apontamentos acerca da construção da subjetividade em: GUATARRI, Félix. *Micropolítica:* cartografias do desejo. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

4 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

A fim de dar conta dos objetivos propostos, pretende-se lançar mão de recursos advindos da pesquisa qualitativa. A metodologia é encarada aqui como uma rede que se entrelaçará ao longo do processo de coleta de dados. Concomitantemente, o objeto definirá, ao longo da pesquisa, os caminhos a serem percorridos a fim de dar sustentação epistemológica ao estudo em questão. No entanto, é imprescindível conotar alguns apontamentos a serem seguidos no decorrer do trabalho.

Serão utilizados depoimentos orais (entrevistas semi-estruturadas)[10], fontes documentais e fotografias (BARTHES, 1984) ambos inseridos na perspectiva da etnografia interpretativista (GEERTZ, 1978). Neste âmbito, elaborar-se-á um diário de campo que será analisado e interpretado ao final da coleta de dados. Ademais, é interessante colocar aqui preceitos básicos que adentram o fazer etnográfico.

Para Geertz (1978, p.15):

> [...] praticar a etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante. Mas não são essas coisas, as técnicas e os processos determinados que definem o empreendimento. O que o define é o tipo de esforço intelectual que ele representa [...].

O autor coloca que o etnógrafo deve manter um olhar atento para interpretar os sinais visualizados em campo e não somente aplicar um método propriamente dito, pois um mesmo gesto pode conter diferentes significados dentro do contexto no qual está inserido. Geertz (1978, p.20) afirma que o fazer etnográfico não se constitui numa simples coleta de dados, assim o etnógrafo enfrenta

> [...] uma multiplicidade de estruturas conceptuais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e inexplícitas, e que ele tem que, de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar.

Assim, cabe ao etnógrafo assimilar e interpretar as representações do local, dos indivíduos e fatos observados de forma que as compreenda no seu âmago, para que, posteriormente, possa expressar suas anotações.

[10] Para Trivinos (1987) a entrevista semi-estruturada é elaborada a partir de um conjunto de conhecimentos e pressupostos do entrevistador aliados a uma sustentação teórica, os quais fornecem hipóteses prévias que abrirão portas para novas interrogativas no decorrer do depoimento oral. Assim, o informante, torna-se participante da elaboração do conteúdo da pesquisa. Maiores apontamentos em: TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais.* São Paulo: Atlas, 1987.

Analisando as colocações acima, a etnografia interpretativista aparece como um meio útil e adequado para alicerçar o processo de pesquisa no caminho para a concepção dos objetivos propostos.

Para tanto a proposta de pesquisa pretende seguir o seguinte cronograma:

Inicialmente será efetivado um levantamento junto às equipes selecionadas no referido projeto a fim de diagnosticar o número de mulheres ligadas á ARPA- SUL que praticam futsal em cada time. Após este processo, dar-se-á início ao acompanhamento etnográfico. Neste sentido, pretende-se acompanhar as mulheres no cotidiano dos treinos e na preparação para o campeonato, o que inclui a busca de verbas, a confecção dos uniformes, a conciliação com o dia-a-dia de trabalho e o envolvimento da família. Assim, as observações se darão acerca de todos os membros do grupo familiar (filhos e filhas, maridos, irmãos e irmãs). Os olhares também se voltarão para os jogos que sucederão na competição em si. Este acompanhamento, se fará presente durante todo o processo de pesquisa.

Paralelamente, à observação etnográfica serão coletados os depoimentos orais. A escolha dos sujeitos a serem entrevistados se dará a partir do acompanhamento etnográfico.

Nesta perspectiva, o acompanhamento etnográfico, assim como as entrevistas serão efetivadas nos primeiros 30 meses de trabalho. Dentro deste período também será realizada a busca e escrita condizente ao referencial teórico da pesquisa. Os últimos 18 meses de trabalho serão reservados à análise do material coletado e à escrita vinculada aos dados da tese em questão.

5 RESULTADOS ESPERADOS

Com a realização da referida proposta de pesquisa pretende-se alcançar alguns resultados como: colaborar com a literatura da área de conhecimento; salientar a importância do estudo do esporte além da competição e como articulador cultural de diferentes grupos; proporcionar o melhor entendimento dos processos de subjetivação ligados á prática do futsal do grupo de mulheres estudado na presente pesquisa; visualizar as relações existentes entre o pensamento ecológico e a prática do esporte pelas mulheres no grupo específico e permitir a visualização do meio rural, como um campo empírico de estudo e também de atuação dos profissionais de educação física.

6 Referências Bibliográficas:

BARTHES, Roland. **A Câmara Clara.** Nota sobre a fotografia. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

ELIAS, Norbert; DUNNING, Erick. **A Busca da Excitação**. Lisboa: Difel, 1995.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de janeiro: Zahaar, 1978, p. 14 - 41.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Mulheres e futebol no Brasil: netre sombras e visibilidades. **Revista Brasileira de Educação Física:** São Paulo, v.19, n. 02, abr\jun 2005, p. 143-151.

GUATARRI, Félix. **As três ecologias.** 20. ed. Campinas: Papirus, 2009.

GUATARRI, Félix. **Micropolítica:** cartografias do desejo. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 1:** a vontade de saber. 19. ed. São Paulo: Graal, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 22. ed. São Paulo: Graal, 2006.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria para análise histórica. **Revista Educação e Realidade:** Porto Alegre, v. 02, n. 20, jul/dez 1995, p. 71 – 99.

SHAAF, Alie Van Der. Jeito de mulher rural: a busca de direitos sociais e da igualdade de gênero no Rio Grande do Sul. **Sociologias**, ano 5, nº 10, jul/dez 2003, p. 412-442.

STIEGGER, Marco Paulo. **Esporte, lazer e estilos de vida:** um estudo etnográfico. Campinas: Autores Associados, 2002.

STROPASOLAS, Valmir Luiz. O valor (do) casamento na agricultura familiar. **Estudos Feministas:** Florianópolis, v. 12, jan/abr 2004.

TEDESCHI, Losandro Antônio. Meu nome é "ajuda": a vida cotidiana e as relações de poder, gênero e trabalho das mulheres trabalhadoras rurais ma Região Noroeste do Rio Grande do Sul. **Contexto e Educação:** Ijuí, ano 19, n. 71/72, jan/dez 2004.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais.** São Paulo: Atlas, 1987.

Sites:
ARPA-SUL – VIDA A GRANEL: "ARPA-SUL". Disponível em: <http://www.vidaagranel.com/arpa_sul.php._> Acesso em: 04 abr. 2011.

9.2 POSTER

DIFERENÇAS E SEMELHANÇAS NA SOCIALIZAÇÃO DE JOGADORAS DE FUTEBOL DA CIDADE DE PELOTAS/RS

ARAUJO, Mahinã Leston
Graduanda do curso de Educação Física (FURG)

PIRES, Daniele Schwochow
Graduanda do curso de Educação Física (FURG)

SILVEIRA, Raquel da
Mestre, Professora do curso de Educação Física (FURG)

Eixo Temático: Gênero e sexualidade nas práticas corporais e esportivas não escolares
Palavras-chave: Futebol Feminino, socialização e gênero.

Introdução

Relatos evidenciam que por um grande período as mulheres praticaram futebol, porém se dizia que essa prática não era compatível com o seu gênero. Então elas foram vetadas do universo futebolístico (GOELLNER, 2005). Muitas são as afirmativas que reprovam a inserção feminina no esporte, especialmente no futebol, pois este é caracterizado como um esporte violento e que poderia masculinizar a figura feminina. Outra ideia visível é de que em campeonatos femininos a aparência das jogadoras era levada mais em conta do que a habilidade com a bola. Exigia-se que as jogadoras fossem bonitas, pois isso atrairia público, patrocinadores e mídia (GOELLNER, 2006).

Com base em todo o processo histórico relacionado à inserção feminina no futebol, percebemos que a socialização feminina no âmbito futebolístico, não aconteceu de uma hora para outra, mas é um processo que vem acontecendo. Com o passar do tempo, a forma de socializar-se nesse meio tem sofrido mudanças devido à maneira com que a sociedade vem percebendo que nesse esporte, dito como violento e masculino, elas vem demonstrando habilidades, possibilitando que futebol também seja um esporte para mulheres.

Desse modo, quando falamos em futebol feminino, todas essas questões sempre são destacadas. Assim, ao nascer à menina já são apresentadas outras vivências, outros espaços que se caracterizam como femininos. Essa é a atitude que muitos esperam em relação aos filhos, pois é algo construindo culturalmente. E se a indagação fosse: Para o menino uma bola e para a menina também? Se a menina ao nascer ganhasse uma bola de futebol ao invés de

uma boneca, como é o esperado, será que através dessa atitude alguns paradigmas poderiam ser quebrados e com isso a participação feminina no futebol viesse a ser menos impactante? Para isso realizamos esta pesquisa que visa compreender as semelhanças e diferenças na socialização de meninas no universo do futebol em duas épocas distintas: a década de 90 do século XX e a partir do ano de 2007.

Metodologia

A metodologia utilizada é de cunho qualitativo fazendo uso da técnica da entrevista semi-estruturada como instrumento de coleta de dados (HAGUETTE, 2007; MINAYO, 2008). Estão sendo abordados dois grupos compostos por três jogadoras em cada, definidos como: mulheres que jogam desde a década de 90 do século passado, época em que a Seleção Brasileira de Futebol Feminino começou a participar de campeonatos e conquistar alguns títulos; e meninas que iniciaram a jogar a partir de 2007, já que em 2007 a Seleção foi campeã nos Jogos Pan-Americanos no Rio de Janeiro.

A escolha das jogadoras que estão sendo entrevistadas foi feita a partir das praticantes de futebol na cidade de Pelotas, as quais fazem parte do Esporte Clube Pelotas/Phoenix – Futebol Feminino. Estivemos no local onde esse time de futebol treina para observar as jogadoras, e ali procuramos conversar com as mesmas identificando qual delas se encaixava nas características de um dos grupos de pesquisa. O critério de escolha das mesmas foi feito a partir da disponibilidade e também pelo interesse delas em participar da pesquisa. Depois de realizadas as entrevistas, as transcrevemos e enviamos para as entrevistadas a fim de que elas leiam e se caso for necessário complementem com mais algum fato ou retirem informações. Após realizaremos a análise das entrevistas utilizando categorias que as mesmas elucidarão.

A socialização de mulheres no futebol: primeiros apontamentos

Até o momento foram realizadas três entrevistas com jogadoras. Uma jogadora que iniciou a jogar futebol no ano de 1997, a qual incluímos no primeiro grupo desta investigação[1], e outras duas que iniciaram no ano de 2007 e 2010 que fazem parte do segundo grupo. Diante destas entrevistas realizadas pode-se compreender que mesmo sendo distintas as épocas de iniciação a prática do futebol por elas possuem inúmeras semelhanças. Os caminhos percorridos por essas mulheres são marcados por estratégias que rompem com

[1] Conforme descrito na metodologia, as jogadoras entrevistadas foram divididas em dois grupos: o primeiro inclui as jogadoras que iniciaram a jogar futebol na década de 90 do século XX; e o segundo grupo é composto por jogadoras que iniciaram a jogar a partir do ano de 2007.

questões hegemônicas da sociedade. A feminilidade e a sexualidade vivenciadas por elas são constantemente postas em jogo tanto por pessoas próximas a elas e desconhecidos.

Uma semelhança entre as entrevistadas é o apoio de algum membro da família para a sua inserção na prática. Coincidindo com os resultados encontrados na pesquisa de Silveira (2008), esse membro da família é o pai. É ele que incentiva o brincar com a bola de futebol nos primórdios da infância e prolonga o espaço da casa utilizando a rua como um lugar de ensinamentos das técnicas do futebol.

Na maioria das falas também ficou evidente que o jogar com os meninos é importante para a socialização nesse universo dito masculino. Conforme os dados apresentados por Thomassim (2007) na rua as meninas com capital esportivo ficam invisíveis frente as questões de gênero para os meninos. O importante nesse lugar é saber jogar ou ainda estar disposta a aprender o futebol. Após esse processo de aprendizagem, as mulheres que continuam a praticar o futebol passam por outro processo de socialização. Elas geralmente começam a participar de um grupo de futebol só de mulheres que praticam sistematicamente. Nessa inserção é aprendido novas regras e valores sociais daqueles adquiridos na infância. A competição começa a ser um dos motivos para os encontros semanais de um time.

A partir dessas informações finalizamos este texto ressaltando que apesar da pesquisa estar em andamento, as constatações feitas demonstram que o futebol apesar de ser um esporte tradicionalmente masculino é praticado por mulheres e que compreender esta pratica por elas ainda é um desafio para a área da Educação Física.

Referências:

GOELLNER, Silvana Vilodre. Mulher e esporte no Brasil: entre incentivos e interdições elas fazem histórias. In: **Pensar a prática**. Vol. 8, nº 1, Jan/Jun 2005, p. 85 – 100.

_____. Na "Pátria das Chuteiras" as mulheres não têm vez. **Seminário Internacional Fazendo Gênero 7**. Florianópolis, UFSC, 2006.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 11. ed., 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 11. ed., 2008.

SILVEIRA, Raquel da. **Esporte, homossexualidade e amizade: estudo etnográfico sobre o associativismo no futsal feminino**. (Dissertação de Mestrado). Porto Alegre: Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

THOMASSIM, Luís Eduardo Cunha. Imagens das crianças da periferia em projetos sociais esportivos. In: STIGGER, Marco Paulo; GONZÁLEZ, Fernando Jaime; SILVEIRA, Raquel da. **O esporte na cidade:** estudos etnográficos sobre sociabilidades esportivas em espaços urbanos. Porto Alegre: UFRGS, 2007, p.97-115.

DO AMADOR AO PROFISSIONAL?
UMA ETNOGRAFIA NO TIME DE FUTEBOL FEMININO DO SPORT CLUB RIO GRANDE

PIRES, Daniele Schwochow - FURG
SILVEIRA, Raquel da - FURG
ARAÚJO, Mahinã Leston - FURG

Eixo Temático: Gênero e sexualidade nas práticas corporais e esportivas não escolares

Palavras chaves: Futebol, mulheres, profissionalização

Introdução

A prática do futebol em nosso país continua sendo hegemonicamente masculina, isso se estabeleceu por diversos fatores construídos culturalmente. Como a mulher tinha o papel na sociedade ligado à maternidade algumas práticas não eram aconselháveis a elas, como os esportes e, em especial, o futebol, que era uma atividade considerada violenta, podendo afetar negativamente sua saúde e seu 'encanto' feminino (GOELLNER, 2005).

O futebol fazendo parte da construção da masculinidade hegemônica em nosso país faz com que a profissionalização desta prática seja menor para as mulheres. Os times e campeonatos femininos ainda estão em menor número e o incentivo ainda é pequeno para elas, o que faz com que o futebol, mesmo sendo desejado enquanto profissão para algumas mulheres, ainda não é visto enquanto possibilidade concreta de profissão.

Assim, essa pesquisa busca compreender como acontece o processo de profissionalização de um time feminino de futebol, na cidade do Rio Grande.

Metodologia

Para o desenvolvimento desta pesquisa, apoiamo-nos na etnografia como metodologia, por acreditar que para compreender tal processo é necessário nos inserirmos no universo da equipe feminina que estudamos para buscar elementos que poderiam ajudar a compreender os significados existentes em tal contexto.

Dentro do grupo estudado estivemos presente[1] regularmente em suas atividades, acompanhando e observando os acontecimentos que envolveram o time, como os treinos, campeonatos e jogos. Após as observações são elaborados diários de campo. Tal instrumento será adotado partindo das três funções que Winkin (1998) aponta como importantes nos

[1] Apesar de utilizarmos a primeira pessoa do plural para a escrita do texto, a parte empírica do trabalho foi realizada apenas pela primeira autora.

registros, primeiramente com a "função catártica"[2] (p. 138), "função empírica"[3] "função reflexiva e analítica"[4]. Ainda, a pesquisa conta com entrevistas semi-estruturadas, com o intuito de buscar informações que não puderam ser atingidas apenas com as observações. Tais entrevistas estão sendo realizadas com informantes chaves dentro do grupo. Até o momento foram feitas três entrevistas, considerando uma questão apontada por Oliveira (2006) para a elaboração de tais entrevistas, o "saber ouvir" (p. 22).

Futebol profissional feminino

O futebol profissional é organizado "de forma monopolista, globalizada e centralizada através da FIFA-IB" (DAMO, 2007, p. 42), dentro de confederações, federações nacionais e, ainda, federações estaduais, no caso do Brasil. Isto faz com que, em todo o mundo, as equipes de clubes ligados a FIFA sigam as mesmas regras.

Mesmo com tais subdivisões para a organização do futebol de espetáculo, o futebol feminino não possui federação específica para organizar campeonatos, copas, etc. Os jogos e torneios onde as jogadoras participam são organizados pelas federações de futebol masculino, quando julgam necessários ou lucrativos de alguma maneira.

Parece que no Brasil as mulheres ainda não são incentivadas a praticar o futebol e fazer disto sua profissão. Não vemos clubes investindo em times femininos da mesma forma que investem nos masculinos. Percebe-se isso também na direção que a família procura dar para as atividades esportivas das crianças. Se comparados aos meninos, poucas meninas são incentivadas a praticar o futebol desde cedo por seus pais.

Sport Club Rio Grande – feminino: uma prévia descrição do grupo estudado e primeiros apontamentos

O Sport Club Rio Grande é o clube mais antigo do Brasil em atividade, foi fundado em 19 de julho de 1900, com a criação de um time de futebol masculino. O time de futebol feminino tem um pouco mais de 20 anos de atuação. Dentro do clube, o time feminino ainda não é considerado profissional, está em processo de profissionalização, ao contrário da equipe masculina que possui apoio para ingressar na segunda divisão do Campeonato Gaúcho. Alias, parece que o grande incentivo é voltado apenas para o time masculino, e as meninas precisam de muita vontade e persistência para manter o time em atuação.

[2] Para expressar impressões, angústias, dúvidas e qualquer outra emoção que possa aflorar durante as observações.
[3] Para registrar os acontecimentos e descrever o que aconteceu no momento da observação.
[4] Para expressar as reflexões apontadas a partir dos dados empíricos e referenciais teóricos.

Grande parte das jogadoras expressa que dentro do clube e nas competições que participam são cobradas a se comportarem como profissionais, pois estão representando o SCRG, porém elas não recebem pagamento para jogar, assim como a comissão técnica que também não é paga. Apenas uma menina recebe uma ajuda de custo, que cobre as passagens municipais que ela usa para se deslocar até o Clube, e as demais nem este auxílio conseguem receber. O caso desta jogadora se diferencia das demais devido a mesma já ter sido convocada para a seleção brasileira, status reconhecido pelo Clube.

Enquanto o time masculino conta com uma comissão técnica e médica montada para auxiliar os jogadores e treinam no campo principal, a equipe feminina se estabelece como pode, com voluntários que auxiliam na preparação do time e treinando em um campo aberto dentro do clube, quando este não é ocupado com jogos dos veteranos. Quando isto acontece, as meninas têm que utilizar um campo menor, sem qualidade nenhuma para seus treinos.

Percebe-se, nestes primeiros resultados, o quanto é difícil a permanência das mulheres dentro do futebol e conseguir sua profissionalização neste esporte. A maioria delas continua jogando por muita força de vontade, pois necessitam trabalhar em qualquer outra área para se manterem financeiramente e ainda jogar futebol, buscando garantir o lugar das mulheres dentro desta prática corporal. Assim, podemos concluir até o momento com essa pesquisa que elas buscam unir a qualidade técnica que demonstram dentro do campo com a profissão que almejam exercer: ser jogadoras do futebol.

Referências

DAMO, Arlei Sander. **Do dom à profissão**: a formação de futebolistas no Brasil e na França. São Paulo: Aderaldo & Rothschild Ed., Anpocs, 2007.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Mulheres e futebol no Brasil: entre sombras e visibilidades. In: **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 19, n. 2, 2005b, p. 143-151

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. In: _____, Roberto Cardoso de (org). **O trabalho do antropólogo**. 2. ed. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: UNESP, 2006, p. 17-35.

WINKIN, Yves. Descer ao campo. In: WINKIN, Yves **A nova comunicação***:* da teoria ao trabalho de campo. Campinas: Papirus Editora, 1998, p. 129-145.

FIGHT- GIRLS[1]: A INSERÇÃO DAS MULHERES EM ESPAÇOS PREDOMINANTEMENTE MASCULINOS

FREITAS, Vanessa de Oliveira[2]

Eixo Temático: Gênero e sexualidade nas práticas corporais e esportivas não escolares
Palavras Chaves: feminismo, lutas, práticas desportivas

Como praticante e competidora da luta denominada Kickboxing e estudante do quarto período em Educação física, interessei-me pelo tema após as discussões decorrentes na disciplina obrigatória, do meu curso, Gênero e Sexualidade na Escola, e pela minha participação como bolsista da FAPERJ do projeto de pesquisa (coloque o nome). Também pelo fato de que por muitas vezes sofri com as opressões por parte de familiares, amigos, namorado e outros, percebendo a importância deste tema para que os paradigmas construídos socialmente possam ser resignificados. Utilizando como base teórica Pierre Bourdieu e Guacira Louro buscarei mostrar que muitas das posturas observadas nas relações de gêneros são modeladas e perpassadas através das instituições com o passar dos anos.

Atualmente, temos percebido uma grande demanda de mulheres que procuram as academias de lutas com objetivos que vão desde estéticos até defesa pessoal. Contudo, muitas vezes o que elas encontram são mestres e outros graduandos (homens) deixando evidente que o lugar delas não é ali, obrigando-as muitas vezes a manterem uma postura masculinizada para serem bem aceita no grupo.

Segundo Bourdieu (1998), vivemos em uma sociedade androcêntrica que procura legitimar a todo o momento as práticas masculinas correspondendo-as sempre ao positivo e aquilo que é praticado pelas mulheres se torna negativo, desta forma percebemos nos discursos institucionais uma ratificação dessa dominação a partir das próprias divisões de trabalho e instrumentos a serem utilizados por cada um. Ainda segundo Bourdieu, temos a mulher como um sujeito caracterizado, meigo, dócil e passivo, um sujeito que passa a incorporar a dominação perpassada através de uma violência dita simbólica e que ao não questionar o que o homem impõe passa a internalizá-la.

Ao pensarmos em uma família tradicional, rapidamente, nos remetemos àquela família patriarcal cujo pai, ou seja, o homem se torna o sujeito central e sua esposa e filhas seguem

[1] Termo muito utilizado entre os praticantes de artes marciais referindo-se às mulheres, porém sem uma transcrição precisa para a língua portuguesa.
[2] Graduanda do 4º período do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal Fluminense.

como um bem de troca (BOURDIEU, 1998). Por muitas vezes, por fazer parte deste modelo de família percebi tanto em meus pais como em meus irmãos um desinteresse toda vez em que dizia que queria fazer/fazia uma luta. O que vemos, como fala mais comum, é que estes locais não são locais para mulheres, por que são locais os quais os homens mostram toda sua força e virilidade não cabendo as mulheres este tipo de comprovação, uma vez que temos construído que quanto mais frágil e dócil a mulher for, melhor.

Sem contar o fato de ouvir muitas vezes que mulheres que se envolvem nestes tipos de práticas são caracterizadas como lésbicas sendo incabível que esta mulher não perpetue a família, ainda tendo como fato importante que os homens muitas vezes não aceitam esta prática por medo de que estas os façam menos viris, ou seja, que desta forma nossa feminilidade seja perdida e a deles evidenciada através das brincadeiras do tipo: "vai apanhar da mulher", "você namora uma menina ou um homem?" vinda dos próprios amigos, comprovando assim no homem o medo do feminino (BOURDIEU, 1998).

Tendo como principal foco de trabalho a escola, é perceptível nestes locais uma grande perpetuação do que a sociedade dita como normal, deixando claro o que Louro(2001) nos explica como pedagogia da sexualidade, ou seja, aquela que serve apenas para legitimar o que está exposto e construído socialmente, no sentido da identidade de homem heterossexual, branco, cristão e ocidental, sendo a mulher um sujeito fora deste padrão, portanto, um segundo sexo. Com isso, o que mais vemos nas escolas é a doutrinação de meninas, futuras mulheres, para seu papel social, ou seja, dona de casa exemplar e uma mãe e esposa amável.

Sabendo que com os avanços tecnológicos os comportamentos passam a sofrer interferências e deste modo novas identidades passam a surgir, ainda assim vemos nas escolas uma fabricação das diferenças dos sexos. Filas para meninos e meninas, jogos ou atividades físicas diferenciadas a partir do gênero (LOURO, 1997). Sendo assim, ao fazer uso destas práticas, mulheres ou meninas, seguem ouvindo desde novas o que pode ser feito ou não por elas, eternizando que não são capazes de praticar atividades que exijam força ou brutalidade construindo em si mesmas uma negação ao que evidentemente está ligado ao masculino. Desta forma, tanto a prática quanto o ensino de lutas se mostra como marcação do mesmo. Sendo difícil tanto quando a mulher ensina a luta, uma vez que tem como marcação a fragilidade como quando ela a pratica.

É claro que, com o passar dos anos muito se tem conquistado pelas mulheres de certo que muitos paradigmas se tem quebrado, contudo a luta contra uma sociedade que desde as divisões tribais evidencia o masculino como um sujeito neutro e possuidor ainda se mostra intensa (BOURDIEU, 1998).

Como futura professora e praticante de arte marcial, vejo a escola como o ponto de partida para novas construções, uma vez que a mesma servindo como um espaço que repassa e constrói ideologias que podem atingir a todos podendo servir como instituição alavancadora na disseminação destes tipos de práticas.

Referências:

AZEVEDO, Tânia Maria Cordeiro de. **Brinquedos e gênero na Educação Infantil: um estudo do tipo etnográfico no estado do Rio de Janeiro.** (Tese de Doutorado) São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo,2003.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de janeiro: Bertrand Brasil, 1998. 159p.

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

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. *In* LOURO, Guacira Lopes**. O Corpo Educado: Pedagogia das sexualidades**. Rio de janeiro: Bertrand Brasil, 2001. 07-34 pp.

GOL DE PLACA: DISCUTINDO GÊNERO E FUTSAL

MACEDO, Melissa de Lima[1]

Eixo Temático: Gênero e sexualidade nas práticas corporais e esportivas não escolares
Palavras chaves: Futsal, mulheres, práticas desportivas

O trabalho em questão tem origem de discussões e vivências das aulas de Gênero e Sexualidade na Escola, disciplina do curso de Educação Física da Universidade Federal Fluminense, ministrada pelo professor Sérgio Aboud e da relação dessas atividades com minha experiência atual como estagiária em uma escolinha de futsal, um espaço predominantemente masculino. A partir dessas vivências esse estudo se dirige a refletir sobre a participação e, quem sabe, a aceitação, de mulheres nesse meio.

Segundo a Confederação Brasileira de Futsal existem duas versões sobre a surgimento do futsal, porém a mas provável é que este foi criado em 1934 pelo professor Juan Carlos Ceriani na Associação Cristã de Moços de Montevidéu – Uruguai – denominado por ele de "Indoor-foot-ball". A partir disso o futsal foi tendo força, entidades oficiais foram criadas, ligas como Liga de Futebol de Salão da Associação Cristã de Moços, a primeira a ser criada. As regras também apareceram (as primeiras foram publicadas em 1956) e foram se difundindo pelo mundo, no entanto o futsal feminino ganha um maior espaço em 2005 através das ligas. Como podemos perceber o futsal feminino começou a ser reconhecido há pouco tempo.

Desde a metade de 2010 venho fazendo estágio em uma escolinha de futsal, fui a primeira, e por enquanto, a única mulher em quadra (nas aulas). Para a equipe minha presença ali era normal, mas os alunos e seus pais me olhavam com outros olhos. Aos poucos foram reconhecendo meu trabalho e criando uma relação de simpatia. A questão é que neste universo masculino (e porque não dizer machista) em que vivemos, exemplos como estes são aceitos depois de algum tempo e diante de bons resultados. Posso usar como exemplo as duas únicas alunas uma admirada ali no meio, por pais, colegas e professores por ter habilidade maior que muitos garotos, outra que não tem tanto talento e por isso seus colegas a deixam meio de lado e sua presença nos campeonatos não é tão desejada por parte até de seus próprios responsáveis.

Alguns consideram o futebol como exemplo de democracia (Knijnik e Vasconcelos

1 Graduanda do 4° período de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal Fluminense. macedomelissa@ymail.com

apud Ventura e Hirota, 2007) por ensinar à obedecer regras e por que na torcida pessoas se aproximam independente de classe social ou outras questões. Na verdade nem tanto, podemos perceber que seu grande público é masculino e apesar do público feminino estar aumentando estas não são incentivadas e muitas vezes discriminadas. Por este representar na sociedade um esporte que requer força, agilidade, entre outras características associadas tipicamente ao masculino e que não propiciariam à prática de mulheres. Pois perante a sociedade nós somos, frágeis, sensíveis devendo apenas praticar esportes que não exijam força, sem contato físico e que acima de tudo não modifiquem nossos corpos de alguma forma que nos tornem menos femininas priorizando sempre beleza, boa aparência física, mesmo assim para poucas, pois para muit@s a mulher ainda tem como papel principal ser dona de casa cuidando sempre de sua família e de outros afazeres associados a vida doméstica ou aos cuidados. Ora tal crença parte da questão que a prática do futsal fosse tornar a mulher menos feminina, vale ressaltar que essa identidade sexual e de gênero que a sociedade rotula os sujeitos que a compõem faz parte de uma construção cultural e histórica (Guacira,2001). Também podemos refletir se essa discriminação, em relação ao futsal, pode ser fruto do espaço que as mulheres vêm conquistando com o decorrer do tempo que para alguns homens pode se tornar uma ameaça pois essas até então eram dependentes e objeto de dominação e dessa forma podem mudar seu lugar na hierarquização imposta pela heteronormatividade compulsória (Louro apud Alvarenga) e sexista, que tornaria a mulher independente.

Tal discriminação e divisão de papéis podemos atribuir a sociedade que transpõe o que interessa a minoria dominante. Fica clara essa situação na rotina das famílias e escolas por exemplo. As famílias desde cedo influenciam o gênero da criança com afirmativas de que "meninas brincam de boneca" e "meninos de bola". Além disso essa separação entre os gêneros pode ser ver de maneira clara nas aulas de educação física onde meninos são incentivados a jogar o velho e conhecido futebol e as meninas de queimado e quando a situação se inverte a criança em questão pode se sentir oprimida diante de tantas especulações quanto a sua identidade tornando sua passagem pela escola traumatizante. Logo a escola que deveria ser um local de esclarecimento continua reproduzindo os papéis normatizadores esquecendo que tem como uma das suas funções sociais a construção de cidadãos críticos. Mesmo nas aulas de educação física que para muitos ainda é o simples "rola bola" faz com que muit@s professores e professoras de educação física se esqueçam de estimular uma diversidade de movimentos corporais e que através de práticas diversas esse aprendizado deve ser igual para tod@s sempre respeitando a individualidade de cada um.

Portanto penso que minha aceitação na escolinha de futsal que atuo, assim como a

aceitação de meninas na escolinha por parte dos alunos seria diferente se esse processo de construção a que somos submetidos fosse diferente. Assim a procura da modalidade pelas meninas seria maior, pois estas não teriam medo do julgamento da sociedade.

Acredito que esse quadro pode se inverter porém é um processo demorado e complexo pois precisamos da conscientização e do comprometimento dos professores, através da introdução da temática de estudos de gênero na formação de professores ou da formação continuada para quem já se encontra no mercado de trabalho.

Referências:

ALVARENGA, Raphaela de Souza. **A prática do futebol feminino e a práxis do professor de educação física.** Niterói, 2010.

CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE FUTSAL. **O esporte da bola pesada que virou uma paixão**. Disponível em: http://www.futsaldobrasil.com.br/2009/cbfs/origem.php. Acessado em: 29 de maio de 2011 às 16h23min.

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. (org.). **Corpo educado: pedagogias da sexualidade.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 9-34.

VENTURA, Thabata Santos; HIROTA, Vinícius Barroso. **Futebol e Salto Alto: Por que não?.** Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte – 2007, 6 (3): 155-162.

PERCEPÇÃO E SATISFAÇÃO INDIVIDUAL DA IMAGEM DO CORPO DANÇANTE FEMININO

MALAFAIA, Thalita
Estudante do curso de Ed. Física da UFRRJ Integrante do Laboratório de Estudos do Corpo e Movimento –LECOM/GPEFEG

PIRES, Marcella
Estudante do curso de Ed. Física da UFRRJ e Integrante do Laboratório de Estudos do Corpo e Movimento –LECOM/GPEFEG

NASCIMENTO, Valéria
Docente do curso de Ed. Física da UFRRJ
Pesquisadora do Laboratório de Estudos do Corpo e Movimento –LECOM/GPEFEG;

Eixo Temático: Gênero e sexualidade nas práticas corporais e esportivas não escolares

Palavras-chave:

Introdução

A imagem do corpo é influenciada pelo meio em que vivemos, pelas situações que enfrentamos e pela maneira em que a sociedade nos vê, além de ser a maneira em que nosso corpo aparece para nos mesmos. Os padrões impostos pela sociedade e incorporados pelas pessoas podem provocar mudanças, influenciando assim a assumir alterações em seu próprio corpo mesmo não sendo necessário.

Percepção é o ato ou efeito de perceber, de se perceber para si mesmo e perante a sociedade. Atualmente, pode-se notar que diversos fatores vêm mudando culturalmente as pessoas e influenciando na percepção da imagem do corpo. Fatores esses como: extrema valorização da aparência pela mídia, contato social, alimentação, fatores emocionais, cobranças pessoais e profissionais. Associada a esta, a Satisfação é o ato ou efeito de satisfazer, de contentamento, de alegria, aprovação. Sentimento de aprovação com a forma, função e aparência do corpo. (FERNANDES, LUFT, GUIMARÃES,2001)

A percepção e a satisfação com a imagem do corpo são fatores preponderantes na auto-aceitação dos indivíduos e podem gerar atitudes adequadas ou inadequadas que auxiliam ou prejudicam seu convívio social e seu desenvolvimento nas atividades relacionadas. A junção de ambas não é apenas consciente, é construída também em grande parte tomando como referência o corpo de outras pessoas (idealizada). Acredita-se que a visão do corpo magro como o ideal, tem influência direta na satisfação e percepção de imagem do corpo das bailarinas. Na dança sistematizada, a busca do perfeccionismo e alto rendimento comprovam significativa influencia sobre a imagem corporal e esta sistematização parece encorajar o culto ao corpo além de limites normais, podendo desencadear uma série de problemas psicossociais para seus praticantes.

espaços destinados à prática do Futebol[3] como hegemonicamente masculinos e de grande visibilidade social, destinamos esse trabalho à investigação sobre a ocorrência de torcedoras em estádios de futebol.

Para isso, está sendo realizada uma pesquisa que visa compreender os aspectos que fazem crescente a presença da torcida feminina no contexto do estádio Aldo Dapuzzo, pertencente ao Sport Club São Paulo, localizado na cidade do Rio Grande/RS[4]. Algumas questões foram elaboradas para nortear a investigação: Quem são essas mulheres que frequentam o estádio? De que maneira elas torcem? O que as levou a irem ao estádio? Quais os significados desse momento para elas? Para responder essas questões a metodologia de pesquisa utilizada é de cunho qualitativo, em que são realizadas observações e entrevistas[5] com as mulheres torcedoras e frequentadoras do clube.

Ao longo do processo, está sendo possível identificar diversos aspectos que fazem com que essas mulheres se dirijam espontaneamente ao local em dias de jogos. Pudemos perceber duas formas diferentes dessas mulheres torcerem. À primeira forma denominamos por Torcedoras Espectadoras, as quais vão ao estádio pelos seguintes fatores: distração, encontros sociais, gosto pelo futebol, simpatia ao clube e sentimento "bairrista". Além disso, foi constatada outra parcela frequentadora do local, que denominamos por Torcedoras Atuantes, em que fazem parte sócias e não-sócias do São Paulo, que através da identificação com o clube, caracterizam-se pelo "sentimento de pertencimento clubístico[6]". Para essas mulheres, fazer parte da rotina do Sport Club São Paulo, com ações exemplificadas pelo acompanhamento do time em treinos, jogos "fora" e "em casa", manutenção da estrutura do estádio e arrecadação de verbas voluntárias, é considerado um fator presente em seus cotidianos.

Dessa forma, o que pode ser verificado, até o momento, é que para ambas vertentes de torcedoras do estádio Aldo Dapuzzo, tanto às "espectadoras", quanto às "atuantes", há um fator em comum: todas elas fazem parte do espetáculo do futebol, já que a torcida e o jogo em si são constituíntes desse universo. Além disso, é possível constatar que a afirmação da

[3]Os espaços tratados nessa investigação serão referentes à prática do Futebol, referenciado por Damo (2005/2006), em seu trabalho "Senso de Jogo", por "matriz espetacularizada".

[4] O ponto de partida para o interesse em realizar a pesquisa se deu através dos noticiários jornalísiticos locais, impressos ou televisivos, dando enfoque à crescente presença de mulheres frequentadoras do estádio pertencente ao Sport Club São Paulo, durante as partidas disputadas pela segunda divisão do campeonato gaúcho, a partir do ano de 2010.

[5] Até o momento foram realizadas 8 observações e uma entrevista semi-estruturada.

[6] Damo (2002), em seu trabalho "Futebol e identidade social" trata o torcer sendo o mesmo que pertencer "o que significa, literalmente, fazer parte, tomar partido" (p. 12). À essa caracteristíca atribuída ao torcedor, o autor denomina o que trataremos como "sentimento de pertencimento clubístico".

presença de torcedoras, mesmo que aconteça por diversos aspectos e sejam favorecidas pelos anseios capitalistas do esporte espetacularizado, torna o futebol cada vez menos vinculado à exclusividade masculina. Portanto, reconfiguram-se os significados atribuídos ao esporte como manifestação que se fundamentou na constituição de uma sociedade patriarcal e as suas formas de pertencimentos, já que as mulheres também se tornam componentes fundamentais nos processos de articulações do espaço clubístico.

Referências:

DAMO, Arlei Sander. Senso de jogo. *In: Esporte e Sociedade*, número 1, Nov2005/Fev2006, p. 1 a 43.

DAMO, Arlei Sander. *Futebol e identidade social:* Uma leitura antropológica das rivalidades entre torcedores e clubes. Ed. Universidade/ UFRGS. Porto Alegre, 2002.

LUCENA, Ricardo. *O esporte na cidade:* Aspectos do esforço civilizador brasileiro. Campinas: Autores Associados, 2001.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Mulheres e futebol no Brasil: entre sombras e visibilidades. In: *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 19, n. 2, 2005, p. 143-151.

GOELLNER, Silvana Vilodre. *O esporte e a espetacularização dos corpos femininos*. In: Revista Labrys- Estudos Feministas n.4 ago/dez, 2003.

MURAD, Mauricio. *Sociologia e Educação Física:* diálogos, linguagens do corpo, esportes. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

SILVEIRA, Raquel da. *Esporte, homossexualidade e amizade:* estudo etnográfico sobre o associativismo no futsal feminino. Porto Alegre, 2008.

TORCIDA FEMININA DO SPORT CLUB SÃO PAULO: PERTENCIMENTOS AO UNIVERSO DO FUTEBOL

MARTINS**,** Daiane Grillo[1]
SILVEIRA, Raquel da[2]

Eixo Temático: Gênero e sexualidade nas práticas corporais e esportivas não escolares
Palavras chaves: torcida, futebol, mulheres

O esporte, como manifestação cultural, revela características de uma sociedade em suas inter-relações, o que aponta a relevância social adquirida por essa prática (MURAD, 2009). Partindo dessa perspectiva no Brasil, que segundo Lucena (2001), trata-se de uma sociedade patriarcal, "centrada na figura do homem como lado forte e verdadeiro pilar de sustentação social, superior à mulher, o lado fraco e quando muito apenas belo" (p. 104), homens e mulheres ocupam espaços distintos. Dentre esses espaços, destacam-se os esportivos, que em sua maioria são referências da masculinidade hegemônica da sociedade.

Assim, os ambientes esportivos, que ganham ênfase no meio urbano a partir do século XIX, caracterizam-se pela apropriação masculina, já que as práticas esportivas poderiam comprometer as características destinadas ao corpo e ao comportamento das mulheres através de "concepções normatizadas de feminilidade, em geral, associadas à maternidade e à beleza feminina" (GOELLNER, 2005, p. 145 e 146). Entretanto, a ocupação dos espaços esportivos, pelas mulheres, ocorreu, mesmo que por um processo lento, constituído ao longo das décadas. Tal fato pode ser considerado como um marco fundamental à conquista de direitos sociais, que até então, não eram "concedidos" ao gênero feminino, isso porque através do esporte é que as mulheres começam a "descobrir o espaço da rua e das praças e é, sem dúvida, no âmbito dos passatempos desportivizados que ela vai fincar suas raízes para além dos parapeitos das janelas" (LUCENA, 2001, p.112).

Para Goellner (2003) o que é instituído por nossa cultura também está sujeito à transgressões e resistências e foi nesta perspectiva que as mulheres, mesmo que em números menores, em relação aos homens, conseguiram conquistar seu espaço no ambiente esportivo, seja nas arquibancadas ou na prática efetiva da atividade esportiva. Assim, considerando os

[1] Estudante de graduação do curso de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande - FURG.
[2] Professora do curso de Graduação de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

espaços destinados à prática do Futebol[3] como hegemonicamente masculinos e de grande visibilidade social, destinamos esse trabalho à investigação sobre a ocorrência de torcedoras em estádios de futebol.

Para isso, está sendo realizada uma pesquisa que visa compreender os aspectos que fazem crescente a presença da torcida feminina no contexto do estádio Aldo Dapuzzo, pertencente ao Sport Club São Paulo, localizado na cidade do Rio Grande/RS[4]. Algumas questões foram elaboradas para nortear a investigação: Quem são essas mulheres que frequentam o estádio? De que maneira elas torcem? O que as levou a irem ao estádio? Quais os significados desse momento para elas? Para responder essas questões a metodologia de pesquisa utilizada é de cunho qualitativo, em que são realizadas observações e entrevistas[5] com as mulheres torcedoras e frequentadoras do clube.

Ao longo do processo, está sendo possível identificar diversos aspectos que fazem com que essas mulheres se dirijam espontaneamente ao local em dias de jogos. Pudemos perceber duas formas diferentes dessas mulheres torcerem. À primeira forma denominamos por Torcedoras Espectadoras, as quais vão ao estádio pelos seguintes fatores: distração, encontros sociais, gosto pelo futebol, simpatia ao clube e sentimento "bairrista". Além disso, foi constatada outra parcela frequentadora do local, que denominamos por Torcedoras Atuantes, em que fazem parte sócias e não-sócias do São Paulo, que através da identificação com o clube, caracterizam-se pelo "sentimento de pertencimento clubístico[6]". Para essas mulheres, fazer parte da rotina do Sport Club São Paulo, com ações exemplificadas pelo acompanhamento do time em treinos, jogos "fora" e "em casa", manutenção da estrutura do estádio e arrecadação de verbas voluntárias, é considerado um fator presente em seus cotidianos.

Dessa forma, o que pode ser verificado, até o momento, é que para ambas vertentes de torcedoras do estádio Aldo Dapuzzo, tanto às "espectadoras", quanto às "atuantes", há um fator em comum: todas elas fazem parte do espetáculo do futebol, já que a torcida e o jogo em si são constituíntes desse universo. Além disso, é possível constatar que a afirmação da

[3]Os espaços tratados nessa investigação serão referentes à prática do Futebol, referenciado por Damo (2005/2006), em seu trabalho "Senso de Jogo", por "matriz espetacularizada".

[4] O ponto de partida para o interesse em realizar a pesquisa se deu através dos noticiários jornalísiticos locais, impressos ou televisivos, dando enfoque à crescente presença de mulheres frequentadoras do estádio pertencente ao Sport Club São Paulo, durante as partidas disputadas pela segunda divisão do campeonato gaúcho, a partir do ano de 2010.

[5] Até o momento foram realizadas 8 observações e uma entrevista semi-estruturada.

[6] Damo (2002), em seu trabalho "Futebol e identidade social" trata o torcer sendo o mesmo que pertencer "o que significa, literalmente, fazer parte, tomar partido" (p. 12). À essa caracteristíca atribuída ao torcedor, o autor denomina o que trataremos como "sentimento de pertencimento clubístico".

presença de torcedoras, mesmo que aconteça por diversos aspectos e sejam favorecidas pelos anseios capitalistas do esporte espetacularizado, torna o futebol cada vez menos vinculado à exclusividade masculina. Portanto, reconfiguram-se os significados atribuídos ao esporte como manifestação que se fundamentou na constituição de uma sociedade patriarcal e as suas formas de pertencimentos, já que as mulheres também se tornam componentes fundamentais nos processos de articulações do espaço clubístico.

Referências:

DAMO, Arlei Sander. Senso de jogo. *In: Esporte e Sociedade*, número 1, Nov2005/Fev2006, p. 1 a 43.

DAMO, Arlei Sander. *Futebol e identidade social:* Uma leitura antropológica das rivalidades entre torcedores e clubes. Ed. Universidade/ UFRGS. Porto Alegre, 2002.

LUCENA, Ricardo. *O esporte na cidade:* Aspectos do esforço civilizador brasileiro. Campinas: Autores Associados, 2001.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Mulheres e futebol no Brasil: entre sombras e visibilidades. In: *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 19, n. 2, 2005, p. 143-151.

GOELLNER, Silvana Vilodre. *O esporte e a espetacularização dos corpos femininos*. In: Revista Labrys- Estudos Feministas n.4 ago/dez, 2003.

MURAD, Mauricio. *Sociologia e Educação Física:* diálogos, linguagens do corpo, esportes. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

SILVEIRA, Raquel da. *Esporte, homossexualidade e amizade:* estudo etnográfico sobre o associativismo no futsal feminino. Porto Alegre, 2008.

UM OLHAR NOS ESTUDOS SOBRE GÊNERO E ATIVIDADE FÍSICA

LINS, Raquel Guimarães
Docente da Fundação Universitária de Itaperuna - Instituto Superior de Educação do Município de Itaperuna
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências Médicas (PGCM) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Bolsista do Cnpq Processo: 140332/2011-1

LINHARES, Riana Duarte
Discente do Instituto Superior de Educação do Município de Itaperuna

Eixo Temático: Gênero e sexualidade nas práticas corporais e esportivas não escolares

Palavras-chave: gênero; atividade física; exercício físico

INTRODUÇÃO:

No percurso da Educação Física, questões de gênero se fazem presentes pelas diferentes práticas de atividade física em que homens e mulheres se envolvem, entendendo gênero como é um elemento presente nas relações sociais e fundadas nas diferenças percebidas entre os sexos, que "fornece um meio de decodificar o significado e de compreender as complexas conexões entre várias formas de interação humana". (SCOTT,1995, p. 89).

A escolha ou o acesso a estas práticas envolve normas e condutas da sociedade em relação aos aspectos pessoais vinculados aos símbolos estereotipados do que se quer feminino ou masculino, de forma oposta e excludente, em determinado grupo social (ROMERO, 1994).

OBJETIVO:

- Analisar como a questão do gênero tem sido investigada na relação com a atividade física.

METODOLOGIA:

Por meio do banco de dados da Biblioteca Virtual em Saúde (BIREME), foram pesquisados artigos científicos que estavam disponíveis na íntegra, publicados entre 2005 a 2011.

Os critérios para a busca dos artigos no sistema de informação da BIREME foram por meio das palavras-chave gênero e exercício físico; gênero e atividade física. Como critérios de exclusão foram considerados: trabalhos internacionais (não escritos em português); teses.

Foram analisados 41 estudos, no qual foi utilizada a análise de conteúdo (BARDIN, 2002), com adequação das categorias de análise a partir dos descritores em Ciências da Saúde-BIREME.

RESULTADOS E DISCUSSÃO:

Quadro 1: Categorias de análise sobre Gênero e Exercício Físico e/ou Atividade Física

Categorias de análise	Percentual (%)
Aptidão física	12,2
Estilo de Vida	9,8
Qualidade de vida	7,3
Doenças crônico-degenerativas	7,3
Promoção da Saúde	5
Fratura/Quedas	5
Atividades de lazer	5
Motivação	5
Antropometria	5
Esporte	5
Outros	5
Nutrição Esportiva	2,4
Processo ensino-aprendizagem	2,4
Sexualidade/Orientação Sexual	2,4

Apesar de presentes nas temáticas que envolvem a prática de atividade física, as questões de gênero ainda apresentam um enfoque limitado, restringindo-se em sua maioria às diferenças de aptidão física entre homens e mulheres (12,2% dos estudos analisados). Agripino Júnior comenta que "(...) é desafiador encontrar dentro da produção teórica de uma das ciências médicas e da saúde, pesquisas e olhares que se distanciam de determinismos biológicos" (LUZ JÚNIOR, 2003, p.43).

Outro achado importante do estudo foi a diferença entre a qualidade de vida e o estilo de vida entre homens e mulheres, no qual revelam-se pelas diferentes relações sociais a que estão sujeitos, bem como a prática de esportes (GOELLNER, 2005).

Neste sentido, também a categoria do lazer pode ser entendida como um espaço importante para entender, pela perspectiva de gênero, as relações sociais e simbólicas presentes na realidade (GOMES & MELO, 2003), assim como fatores motivacionais para a prática de atividade física são diferenciados para homens e mulheres.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Apesar da questão de gênero estar inserida nas práticas de atividade física, o enfoque em abordagens que evidenciem aspectos mais biológicos ainda é evidente. Esta associação confere ainda importância às diferenças físicas entre homens e mulheres e um olhar de caráter fisiológico da atividade física.

Entretanto, temas importantes como a qualidade de vida e estilo de vida podem revelar mudanças no perfil epidemiológico das mulheres e homens, ocasionado novas possibilidades de se vivenciar a questão de gênero.

REFERÊNCIAS:

BARDIN, L.. **Análise de conteúdo.** Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.

GOMES, C.L.; MELO, V.A. Lazer no Brasil: trajetória de estudos, possibilidades de pesquisa. **Revista Movimento**. Porto Alegre, v.19, p.23-44, 2003.

LUZ JÚNIOR, A. **Educação Física e Gênero**: olhares em cena. São Luís: Imprensa UFMA/CORSUP, 2003

ROMERO, E. A educação física a serviço da ideologia sexista. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.15, n.3, p.226-33, 1994.

SCOTT, J.. Gênero: Uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, v. 20, no 2. Porto Alegre, jul./dez. 1995, pp. 71-99.

GOELLNER, S. V.. Mulheres e futebol no Brasil: entre sombras e visibilidades. **Rev. bras. Educ. Fís. Esp**., São Paulo, v.19, n.2, p.143-51, abr./jun. 2005

10. NO COTIDIANO DA AÇÃO DOCENTE AS EXPRESSÕES DAS SEXUALIDADES E GÊNERO NA INFÂNCIA

10.1 COMUNICAÇÃO ORAL

A EDUCAÇÃO PARA A SEXUALIDADE NA REGIÃO DA CAMPANHA DO RS: APORTES INICIAIS

ALISSANDRA HAMPEL
Mestre em Educação - UFSM
Docente IFSUL - Bagé
alissandra.h@gmail.com

Eixo Temático: No cotidiano da Ação Docente as expressões da sexualidade e gênero na Infância

Resumo: A presente comunicação apresenta um recorte da pesquisa que busca subsídios para propor um novo currículo nos cursos de formação de professores, em especial, no Curso de Pedagogia, na Região da Campanha do RS, a partir dos referenciais culturais estabelecidos na região e das falas do grupo focal de formandas a respeito de como se constitui ou não uma educação para a sexualidade tanto nos cursos de licenciaturas, como nas escolas de educação básica, palco principal onde esta temática emerge e é silenciada normalmente. O aporte teórico busca evidenciar a importância da construção de um novo currículo que perpasse pelas questões da sexualidade e de gênero a partir do que culturalmente foi (e é) instituído sobre estes temas.

Palavras chave: gênero, sexualidade, currículo, formação de professores

Abstract: This comunication presents part of research that seeks to offer subsidies for a new curriculum in teacher training courses, especially in the Course of Education, the Region of the Campaign of RS, from cultural references established in the region and the speech of focus group of trainees as to how one is or is not for the sexuality education in undergraduate courses, and schools of basic education, the main stage where this theme emerges and is normally silenced. The theory seeks to demonstrate the importance of building a new curriculum that cut across the issues of sexuality and gender from what was culturally (and is) imposed on these topics.

Keywords: gender, sexuality, curriculum, teacher training

INTRODUÇÃO

Entender que as escolas são espaços importantes de formação e que os discursos e práticas por elas veiculados afetam modos de ser e de estar no mundo, traz a responsabilidade de refletir sobre tais espaços educativos, revendo suas ações, sua estrutura, seus conceitos e poderes. Diante da dificuldade do corpo docente em trabalhar questões em sala de aula no

campo da sexualidade e das relações de gênero, como poderíamos pensar um currículo de formação que atendesse às demandas existentes nas escolas da Região da Campanha?

A partir disso, seria interessante propor um ensino que pudesse incorpar as perspectivas que tematizem, exponham e discutam a sexualidade como uma construção social e não como algo unicamente biológico, normatizado e passível de ser deixado de lado ou fora do meio escolar. Neste sentido, a pesquisa se justifica pelo seu potencial de análise teórica e metodológica no universo educacional, mais especificamente na formação docente existente na região da Campanha/RS, trazendo a possibilidade de fornecer indicadores para futuras reestruturações na formação de professores/as.

Assim, a importância e pertinência desta pesquisa, recaem na possibilidade de se pensar ou até mesmo propor reformulações nos cursos de formação docente, de modo a ampliar as discussões em torno das temáticas de gênero, sexualidade e diversidade sexual.

Desta forma, objetiva-se discutir e analisar a importância da inclusão de temas como gênero e sexualidade na formação de professores/as da Região da Campanha na perspectiva de uma Educação para a sexualidade, que contemple um viés mais amplo, levando em conta os aspectos culturais, sociais e históricos em relação a esses temas.

A Região da Campanha abrange 19 municípios, divididos em três micro-regiões:Campanha Central, Campanha Meridional e Campanha Ocidental com uma população de 782.195 habitantes; tendo sua economia baseada na produção primária, destacando-se como culturas principais a produção orizícola e de carne. (Dados do IBGE em 2005).

CAMINHOS METODOLÓGICOS...

A opção por uma metodologia qualitativa com emprego das técnicas de grupo focal e entrevistas funcionou de forma complementar no estudo ora apresentado.

Partindo do pressuposto de que,

> Não há "dados" para serem apanhados, tomados ou recolhidos num supermercado social, mas sim, aquele/a que pesquisa (conhece, fala e escreve) que toma uma situação, uma prática, um depoimento... como relevante para sua análise e o transforma assim, numa espécie de "dado" (LOURO, 2002:2).

Nesse sentido, o objetivo do grupo focal foi o de promover a discussão e coletar as opiniões a respeito de uma série de temáticas ligadas direta ou indiretamente as questões voltadas a uma educação para a sexualidade e assim, transformar em referências, o que fora

obtido através das entrevistas que serviram para compor as informações pessoais sobre a história de vida de cada participante e, de forma mais íntima, sobre as construções de sua própria sexualidade.

Nesse estudo, a opção pelo grupo focal deveu-se ao fato de pretendermos trabalhar com um material que fosse resultado da interação entre os/as participantes da pesquisa. A técnica de grupo focal mostra-se útil aos interesses do estudo, uma vez que permite o compartilhamento de experiências, opiniões, desejos e interesses dos/as seus/suas participantes dentro do próprio contexto.

EDUCAÇÃO PARA A SEXUALIDADE NA PERSPECTIVA DE GÊNERO

Atualmente, com a proliferação dos meios de comunicação de massa e com o fácil acesso que se tem à tecnologia de um modo geral (a internet, por exemplo), percebe-se uma potencialização das sexualidades na nossa cultura, que se expressa através do crescente número de publicações que se voltam para ensinar como e de que forma devemos "viver a sexualidade". Há uma propagação desenfreada através de programas de TV (novelas, seriados, programas de auditório), livros, filmes e tantos outros artefatos culturais que veiculam técnicas e produzem verdadeiros manuais, ditando padrões de beleza, de comportamento e de sexualidade. Percebe-se com isso, a existência de um movimento voltado para a prática sexual e para os padrões culturais ditados por ele.

Neste contexto, faz-se necessário repensar o papel da escola em relação a esses temas que permeiam a vida não só de jovens e crianças, mas de todos nós, que estamos inseridos nessa cultura. que o tempo inteiro nos diz como sermos felizes a partir do exercício da sexualidade. Em geral, quando esse tema é discutido na escola, o enfoque é, normalmente, pelo viés biológico onde a heterossexualidade é tida como a norma.

> Muitas vezes, nas instituições escolares, as questões colocadas a respeito da sexualidade não são expostas nem discutidas profundamente. Geralmente essas questões não vão além daquilo que é visto como certo e errado, moral e imoral, adequado ou não, tornando-se alvo constante de fiscalização por parte das escolas, da família e da sociedade em geral. (FELIPE; GUIZZO, 2004:36)

Abordar temas como esses na escola não é tarefa fácil. Muitas vezes, mesmo que os/as professores/as tenham boa vontade e desejo de trabalhar determinados assuntos, não

encontram apoio em seus pares, ou mesmo na coordenação pedagógica e direção da escola. Os/as professores/as sentem-se desamparados/as, pois além de apoio, lhes falta formação técnica para lidar com questões tão complexas. Os cursos de formação, infelizmente em sua grande maioria, não contemplam gênero e sexualidade na sua grade curricular e o/a professor/a, sem espaço de discussão, vai em busca de "manuais" ou de profissionais que quase sempre fogem às expectativas dos/as alunos/as, visto que o enfoque utilizado pauta-se somente na prevenção. A dimensão do desejo e do prazer é praticamente ignorada.

Entender que as escolas são espaços importantes de formação e que os discursos e práticas por elas veiculados afetam modos de ser e de estar no mundo, traz a responsabilidade de refletir sobre tais espaços educativos, revendo suas ações, sua estrutura, seus conceitos e poderes. A partir disso, seria interessante propor um ensino que pudesse incorpar as perspectivas que tematizem, exponham e discutam a sexualidade como uma construção social e não como algo unicamente biológico, normatizado e passível de ser deixado de lado ou de fora do meio escolar. Como afirma Guacira Louro (1997:64), "é indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem".

SOBRE SEXUALIDADES E CURRÍCULOS

> O currículo é o espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político. É por meio do currículo, concebido como elemento discursivo da política educacional, que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua verdade." (SILVA, 2001b, p.10)

As teorias críticas já haviam mostrado que o currículo é uma construção onde o conhecimento carrega as marcas das relações sociais de poder. O currículo, dentro de uma visão pós-crítica, possibilita ampliar o espaço político e social da escola para discutir no coletivo o que significa uma sociedade. A visão pós-estruturalista, dentre as várias teorias pós-criticas do currículo, o vê como prática cultural e que percebe a cultura como um campo em torno da construção e da imposição de significados sobre o mundo social. Cultura, numa visão dinâmica, é produção e não produto, é criação e trabalho.

> "Em vez de seu caráter final, concluído, o que fica ressaltado nessa outra concepção é sua produtividade, sua capacidade de trabalhar os materiais recebidos, numa atividade constante, por um lado, de desmontagem e de desconstrução e, por

> outro, de remontagem e de reconstrução. Além disso, nessa perspectiva, esse trabalho de produção da cultura se dá num contexto de relações sociais, num contexto de relações de negociação, de conflito e poder." (SILVA, 2001b:17)

Desta forma, o currículo tal como a cultura, é compreendido por vários pontos, mas principalmente estes: 1) como "uma prática de significação" onde no seu texto há uma trama de significados que analisado como discurso é visto como prática discursiva; 2) "uma prática produtiva" - nesta prática discursiva há uma produção de significações produzida na tensão entre o fechamento da significação e na produção de sentidos; 3)"uma relação social" – a produção de significação se dá na relação com outros indivíduos e com outros grupos sociais. Neste processo construímos nossa posição de sujeito e nossa posição social, a identidade cultural e social de nosso grupo, e procuramos constituir as posições e as identidades de outros indivíduos e de outros grupos; 4)"uma relação de poder" – produz significados e sentidos que queremos que prevaleçam sobre outros significados e sentidos produzidos por outros indivíduos e grupos. A luta por domínio de significado se resolve no terreno das relações de poder, e por fim, 5) como " uma prática que produz identidades sociais" – a diferença e portanto, a identidade, é produzida no interior das práticas de significação, em que os significados são contestados, negociados, transformados. Ela é estabelecida de forma hierarquizada a partir de posições do poder. A identidade é uma relação e um posicionamento.

> "A tradição crítica em educação nos ensinou que o currículo produz formas particulares de conhecimento e de saber, que o currículo produz dolorosas divisões sociais, identidades divididas, classes sociais antagônicas. As perspectivas mais recentes ampliam essa visão: o currículo também produz e organizam identidades culturais, de gênero, identidades raciais, sexuais... Dessa perspectiva, o currículo não pode ser visto simplesmente como um espaço de transmissão de conhecimentos. O currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz." (SILVA, 2001b:27)

Para o referido autor a representação é uma inscrição, marca, traço, significante, não devendo ser entendida como processo mental. Ela é a face material, visível, palpável do conhecimento. Perguntar sobre a representação é perguntar sobre quem está conhecendo o mundo e como este o conhece. Há uma relação entre o poder, de um lado, e o vinculo entre conhecer e representar, de outro. "*Na concepção do currículo como representação, o conhecimento não é a transcrição do "real", a transcrição é que é real* (Silva, 2001b:64).

Representar define o que conta como real, o que conta como conhecimento. É esse poder de definição que está em jogo no currículo concebido como representação. A representação é uma tentativa sempre frustrada de fixação do processo de significação.

Outro ponto importante refere-se ao conceito de identidade, pois esta não existe naturalmente, mas é construída em meio a uma determinada cultura, em um determinado tempo histórico, com todos os aspectos sociais e políticos nela contidos.. Há certas condições sociais que fazem com que um grupo se veja com características comuns como: espaço, sexo, raça, nação e que são representadas através da produção de símbolos, de imagens, de memórias, de narrativas, de mitos que dão a unidade de um grupo, que definem sua identidade. Na interseção entre representação e identidade localiza-se o jogo desigual de poder. Através da representação travam-se batalhas de criação e de imposição de significados particulares. "*A identidade é, pois, ativamente produzida na e por meio da representação: é precisamente o poder que lhe confere seu caráter ativo, produtivo."*. (SILVA, 2001:47)

Neste sentido, cabe uma reflexão quanto aos conhecimentos que compõem o currículo escolar e os critérios de sua escolha, pois Ivor Goodson (2007:244) afirma que

> as disciplinas escolares não são definidas de uma forma acadêmica desinteressada, mas sim em uma relação estreita com o poder e os interesses de grupos sociais. Quanto mais poderoso é o grupo social, mais provável que ele vá exercer poder sobre o conhecimento escolar".

Podemos citar como exemplo a importância atribuída às disciplinas de Matemática e Português, pois estas, em maior ou menor proporção, são conhecimentos que predominaram nos currículos ao longo do tempo. Outros conhecimentos sempre foram ignorados, ou mesmo excluídos. Conteúdos sobre sexualidade, por exemplo, somente estão aparecendo (ou são sugeridos) de forma mais intensa no currículo oficial há pouco mais de dez anos. Ao longo da história do currículo esse conhecimento não foi considerado como legítimo, exceto, em raras iniciativas de um pequeno grupo de pessoas interessadas em trabalhar com o tema da Educação para a sexualidade.

Contudo, a educação sexual no Brasil não começou em 1990, mas muito antes disso, na verdade já temos registro nos idos de 1880/1890 com a prática higienista, a preocupação com o corpo tratando do cuidado, práticas esportivas e fins reprodutivos. Ainda no século

XX não havia sido estabelecida como disciplina curricular, mas nas disciplinas humanas já era abordado de alguma forma.

No livro *Educação Sexual pede espaço*, Claudiene Santos e Maria Alves T. Bruns (2000) apresentam um panorama atual sobre as iniciativas de alguns pesquisadores, durante a década de 90, no sentido de trabalhar a sexualidade como conhecimento no currículo de formação de professore/as. Essas iniciativas, na maioria das vezes, elaboradas em forma de projetos desapareceram tão logo surgiram. Em alguns casos por falta de profissionais que não se sentiam preparados, em outros, por decisões de grupos que justificavam a não relevância desse conhecimento na Educação. Contudo, a proposta contemplava muito mais o nível biológico do que qualquer outra abordagem mais cultural.

Desse modo, em alguns momentos da história curricular, a sexualidade foi compreendida como um conhecimento prático e em outros momentos como conhecimento proibido ou religioso; como um assunto desnecessário do qual não se podia falar a não ser em confissões ou em consultórios médicos. Sendo um assunto proibido, não podia se tornar disciplina escolar. Sobre disciplina, Peter Burke nos diz que "as disciplinas científicas, em particular, foram consideradas como uma 'invenção' de fins do século XVIII e início do XIX. (BURKE, 2003:86).

Neste contexto cabe questionar se a sexualidade entendida como um conhecimento escolar deve ser trabalhada em forma de disciplina. De acordo com as sugestões propostas nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN Vol. 10.2 (BRASIL, 1997), a Educação Sexual aparece como um tema transversal que pode ser trabalhada por qualquer professor/a, em todas as áreas de ensino. Nesse caso, quais os conteúdos da sexualidade o/a professor/a deve privilegiar, de que maneira abordá-lo/ensiná-lo? Guacira Louro afirma que "uma noção singular de gênero e sexualidade vem sustentando currículos e práticas de nossas escolas" (LOURO, 2003:44), normatizando as ações dos sujeitos para um único padrão de normalidade. Nesse caso, tudo aquilo que não atende às normas compõe uma outra forma de conhecimento que não deve ser trabalhado como conhecimento escolar, pois foge do padrão de normalidade. Algumas disciplinas, alguns conhecimentos já são tradicionalmente reconhecidos. Outras disciplinas consideradas fora do padrão e outros conhecimentos não tradicionais, como sexualidade, não são e dependem de interesses dos grupos profissionais para serem legitimados como conteúdo de ensino.

Ao pensar que esta tradição, a supremacia de algumas disciplinas em detrimento de outras interferem na organização do currículo, é possível que determinadas tradições assumam uma visibilidade maior no interior das fronteiras disciplinares. Goodson ressalta que algumas tradições disciplinares podem ser "relacionadas com as origens da classe social e com os destinos ocupacionais dos alunos" (GOODSON, 2001:178). Além disso, também é possível relacioná-las à organização dos profissionais da área, já que as disciplinas escolares envolvem grupos de pessoas com interesses e intenções diferentes, em particular pelos interesses materiais de cada professor/a. Portanto, o autor alerta que os cursos de formação de professore/as poderiam aprofundar as discussões sobre os papéis dos/as futuros/as professores/as e as opções com as quais eles/as irão se confrontar ao longo de sua vida profissional, incluindo neste espaço a educação para a sexualidade.

Assim, pensar currículo significa também pensar em uma questão histórica de poder e saber. O currículo se apresenta como constituído por rupturas, descontinuidades e transformações, permeado por diferentes conceitos e representações.

Segundo Jimena Furlani (2007) o papel que a Escola assume nesse cenário pode ser visto, não apenas como importante, mas como estratégico na medida em que se constitui num local potencialmente explicitador e questionador das complexas formas pelas quais as identidades culturais são construídas, articuladas, experenciadas, transgredidas e re-articuladas no âmbito do social. O currículo escolar, portanto, ocupa um importante papel na construção das diferenças e das identidades. Não apenas definido como a relação de disciplinas, conteúdos, atividades, metodologias, avaliações, regulamentos... O currículo é "todo um sistema de comportamento e de valores (...) todo o tipo de aprendizagens e de ausências que os alunos obtêm como conseqüência de estarem sendo escolarizados", toda e qualquer "experiência vivida pelo aluno".

(DES)CONSIDERAÇÕES FINAIS...

Fechando, mesmo que provisoriamente, o que fora apanhado e analisado até este momento, é possível dizer que as idéias, as imagens, os comportamentos, os preconceitos e tantas outras características apontam como é a educação para a sexualidade na Região da Campanha ou melhor dizendo, como ela não é. Evidencia-se que as representações de homem e de mulher, de gênero se estabelecem neste meio tão mediatizado pela cultura regional e acabam interferindo diretamente nos modos de ser e de pensar na escola e na

sociedade. Os sentidos e os significados dos (pré)conceitos aprendidos remetem a uma tradição linear do "papel" de macho e fêmea, não emergindo outras possibilidades de pensamento ou até mesmo de atitude por parte desta educação veiculada (tão precariamente) no meio escolar. Por último, constata-se a emergência de um novo currículo que, além de contemplar os temas da sexualidade, esteja pautado por atitudes questionadoras e reflexivas, não como meros receituários, idênticos e formatados, tentando desta forma, não prescrever, mas problematizar todas as possibilidades de se desenvolver uma Educação para Sexualidade que contemple os desejos, a cultura e o entendimento de que somos seres sociais além de biológicos.

Referências Bibliográficas:

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei n° 9394/96**. Brasília/MEC, 1996.

_____; Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural orientação sexual. Brasília:** MEC, 1997. v.10. 164p.

_____; **Referenciais para formação de professores**. Brasília: MEC, 1999. 178
BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: Louro, G.L. (org.) **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo". In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: Pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

CARLINI, B. Potencialidades da técnica qualitativa grupo focal em investigações sobre abuso de substâncias. Revista de Saúde Pública, São Paulo 1996;30(3):285-93. FELIPE, Jane. Construindo identidades sexuais na Educação Infantil. Porto Alegre: *Pátio*, n. 7, nov.98/jan. 99. P. 56-58. FELIPE, Jane. Erotização dos corpos infantis. In: LOURO, Guacira Lopes;

FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. Infância, gênero e sexualidade. **Educação & Realidade** 25(1):115-131, jan./jun. 2000.

FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar. Entre batons, esmaltes e fantasias. In: MEYER, Dagmar Estermann ; SOARES, Rosângela de Fátima R. **Corpo, Gênero e Sexualidade**. Mediação: Porto Alegre, 2004.

FURLANI. Jimena. Educação Sexual: possibilidades didáticas. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo em educação.** 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e história**. Trad. Attílio Brunetta. Rev. Hamilton Francischetti. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estrutralista.** Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo em educação.** Petrópolis: Vozes, 2003.

_____ (org.) . **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MEYER, Dagmar E. Estermann. RIBEIRO, Cláudia. RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. **Gênero, sexualidade e Educação. 'olhares' sobre algumas das perspectivas teóricometodológicas que instituem um novo GE**. In: 27ª Reunião Anual da Anped. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/27/diversos/te_dagmar_meyer.pdf. Acesso em: 21/07/2007

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

_____. **Propostas curriculares alternativas: limites e avanços**. In: Educação e Sociedade. Ano XXI. n.73. Dez/2000.

PACHECO, José Augusto. **Escritos Curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte; Autêntica, 1999.

SANTOS, Claudiene; BRUNS, Maria Alves de Toledo. **A educação sexual pede espaço: novos horizontes para a práxis pedagógica**. São Paulo: Ômega, 2000.

SCOTT, Joan. *Gênero: Uma Categoria Útil de Análise Histórica*. **Educação & Realidade,** vol 20, n. 2, jul.-dez. Porto Alegre , 1995.

SILVA. Tomás Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.**2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001a.

_____ **O Currículo como Fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2001b.

_____. Apresentação. In: **Currículo: teoria e história**. Ivo F. Goodson. Trad. Attílio Brunetta. Rev. Hamilton Francischetti. Petrópolis-RJ: Vozes. 1995.

A ORTOPEDIA GENERIFICADA DOS DISCURSOS SOBRE AFETOS DOCENTES: PROBLEMATIZAÇÕES CONTEMPORÂNEAS

CARVALHO, Rodrigo Saballa de (PPGEdu/UFRGS)[1]
VARGAS, Juliana Ribeiro (PPGEdu/UFRGS)[2]

Eixo Temático: No cotidiano da ação docente as expressões da sexualidade e gênero na infância.

Resumo: O presente trabalho a partir das contribuições dos Estudos Culturais em Educação em sua vertente pós-estruturalista e dos Estudos desenvolvidos por Michel Foucault tem como objetivo problematizar a naturalização com que os afetos docentes vêm sendo descritos na cena educacional contemporânea e assumidos pelas professoras enquanto um atributo imanente ao profissional da educação. Entendendo que o afeto não é algo natural, mas uma construção histórica e cultural, aprendida no decorrer da escolarização, da formação docente, da prática efetiva em sala de aula com os/as alunos/as e dos discursos circulantes nas pedagogias culturais e políticas públicas que insistem em definir o perfil do/a bom/boa professor/a. Desse modo, para realizar o intento proposto, a metodologia investigativa teve como inspiração, a pesquisa desenvolvida por Abramowski (2010), a respeito dos afetos docentes e as relações pedagógicas estabelecidas por professores dos anos iniciais de escolas Argentinas. Na esteira de tal pesquisa, foram realizadas vinte entrevistas semi estruturadas com docentes da Rede Pública de Ensino de Porto Alegre, tendo em vista conhecer as concepções de afeto das mesmas e as implicações de seus discursos com o trabalho pedagógico desenvolvido nas salas de aula em que atuavam. Através da análise do discurso de inspiração foucaultiana, foi possível perceber a operacionalização de certa ortopedia generificada dos afetos docentes pelas professoras entrevistadas, permitindo os discursos que poderiam ser ditos e sancionando aqueles que deveriam ser erradicado nos depoimentos. Através de uma leitura minuciosa das entrevistas, foi possível perceber uma ordem do discurso afetivo docente, através da recorrência de enunciados sustentados por saberes emergentes da psicologia das relações humanas, das pedagogias críticas e dos livros de auto-ajuda para professores que se disseminam no meio educacional brasileiro.

Palavras – Chave: Afetos docentes – Gênero – Professoras.

Abstract: This work, produced from the contributions of Cultural Studies in Education in its post-structuralism scope, as well as from Gender Studies and Studies developed by Michel Foucault, aims to question the naturalization from which teachers' affections have been described and admitted by them, in the contemporary educational scene, as an attribute immanent to Education professionals. We understand affection as a historical and cultural construction, learned during schooling, training of teachers, and the effective practice in the classroom with children, and from current speeches in cultural pedagogies that insist on defining the teacher profile. This way, in order to accomplish this work, the investigative

[1] Doutorando em Educação – PPGEdu/UFRGS na Linha de Pesquisa dos Estudos Culturais Em Educação. Membro do Grupo de Estudos sobre Educação e Ciência como Cultura (GEECC). E-mail: rsaballa@terra.com.br
[2] Doutoranda em Educação – PPGEdu/UFRGS. Membro do Núcleo de Estudos sobre Cultura, Currículo e Sociedade (NECCSO) e do Grupo de Trabalho Gênero e Sexualidade da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED). Professora da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. E-mail: julivargas10@hotmail.com

methodology has been inspired by an Abramowski's research (2010), about teachers' affections and pedagogical relations established by teachers of the early years in Argentina. In the wake of such research, twenty interviews, semi-structured with teachers from the Public Teaching System of Porto Alegre, were carried out, in view of knowing their concepts of affection as well as the implications of their speeches in the pedagogical work developed in the classrooms that performed as class regents. Thus, through the analysis of Foucault-inspired speech, it was possible to cognize, throughout the interviews, the functioning of what we have named as gendered orthopedics of affections, allowing the speeches that could be stated and endorsing those that should be eradicated in the responses. In addition, over a thorough reading of the interviews, it was possible to perceive an order in the teachers' affective speech, through the recurrence of statements sustained by emerging knowledge of the psychology of human relationships, critical pedagogies and self-help books for teachers that have been disseminated in the Brazilian educational environment.

Key Words: Teachers' affections – Gender – Teachers.

PARA INICIAR O DIÁLOGO

> O afeto é a solução. Não é possível combater a insensibilidade, o desrespeito, a falta de solidariedade, a apatia, a não ser pelo afeto. A escola dos sonhos, dos sonhadores, da poesia dos poetas, da maternidade, da luta dos lutadores começa com a crença de que em se falando de vida – e como educação é vida –, *a solução está no afeto* (CHALITA, 2001, p.264 – grifos nossos).[3]

Discursos a respeito dos afetos docentes, a exemplo daqueles que apontam soluções para os problemas educacionais, têm se disseminado de modo vertiginoso nas searas educativas. Tal como é possível perceber na epígrafe, o imperativo do afeto e a linguagem sentimental parecem estar adquirindo cada vez mais centralidade na descrição do cotidiano escolar e na busca de recursos para os problemas enfrentados pelos/as professores/as na contemporaneidade. Conforme descreve Abramowski (2010), em sua pesquisa sobre a constituição de afetos docentes no contexto das escolas argentinas, as condições de emergência dos discursos afetivos são advindas das pedagogias psicológicas, do imperativo pedagógico o qual afirma que temos que conhecer minuciosamente nossos alunos, da "suposta" comprovação da falta de afeto familiar pelas equipes docentes nas escolas (que declaram que existem alunos que são carentes de afeto e por isso apresentam comportamentos inadequados na escola), dos estereótipos emocionais que nos levam a pensar sobre a caracterização sobre o perfil da "boa professora" e o crescente processo de disseminação do afeto na cena contemporânea. Realizamos tal afirmação, pois compreendemos que há nos

[3] Gabriel Benedito Isaac Chalita, autor de obras que tratam sobre a temática afeto e educação, exerceu o cargo de Secretário de Educação do Estado de São Paulo entre os anos de 2003 e 2007.

tempos atuais, uma inflação das temáticas relacionadas à ordem afetiva e emocional, uma vez que as mesmas, de modo recorrente, têm tornado-se pauta de *reality shows*, livros de auto-ajuda, programas de entrevistas, entre outros.

Tendo em vista a constatação realizada pela da autora acima citada, propomos no presente trabalho, problematizar a naturalização com que os afetos docentes vêm sendo descritos na cena educacional contemporânea e assumidos pelas professoras enquanto um atributo imanente a ao exercício profissional de quem trabalha com crianças. Na contramão dos discursos que definem e preconizam o afeto como característica natural do exercício da docência enfatizamos que o estabelecimento de vínculos afetivos com os alunos é uma construção histórica e cultural, aprendida no decorrer da escolarização, da formação docente, da prática efetiva em sala de aula e, sobretudo, através dos discursos de gênero circulantes nas pedagogias culturais que insistem em definir e regular as ações docentes.

É importante referir que realizamos nossas reflexões a partir das contribuições dos Estudos Culturais em Educação, dos Estudos de Gênero em sua vertente pós-estruturalista e dos Estudos desenvolvidos por Michel Foucault – no que diz respeito à análise do discurso. A partir de tais perspectivas, compreendemos as identidades docentes como constituídas na cultura e no interior de práticas discursivas específicas (HALL, 1997). Da mesma forma, utilizamos de Judith Butler (2008, p. 24) para compreender que: "gênero é culturalmente construído: consequentemente, não é nem o resultado casual do sexo, nem tampouco tão aparentemente fixo quanto o sexo." Desse modo, para realizar o intento proposto, a metodologia de pesquisa foi realizada através da realização de vinte entrevistas semiestruturadas com professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de duas escolas da Rede Pública de Ensino de Porto Alegre. O objetivo das entrevistas foi o de conhecer as concepções de afeto das professoras e as reverberações de seus discursos no trabalho pedagógico desenvolvido nas salas de aula em que atuavam. Vale referir que as entrevistas foram realizadas apenas com professoras, devido à ausência de professores atuando no referido nível de ensino, nas escolas em que realizamos a pesquisa.

Através da análise do discurso de inspiração foucaultiana, percebemos a operacionalização do que denominamos como uma ortopedia[4] generificada dos afetos docentes. Ortopedia operacionalizada através de um conjunto de práticas sociais (da família, da escola, da mídia, da saúde, das políticas públicas, das pedagogias culturais) que sustentam,

[4] A expressão *ortopedia* foi cunhada por Foucault (1999), ao referir-se à proliferação de discursos sobre a sexualidade no século XVIII. Esclarecemos que não estamos tratando de ortopedia em um sentido jurídico/correcional – mas no que diz respeito à produção de uma ordem discursiva a respeito dos afetos docentes

regulam e incitam a produção dos discursos das professoras a respeito dos sentimentos que sentem por seus/suas alunos/as. Corroborando com tal argumento, Foucault (2005, p.37) destaca que ninguém entra "na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo". Nem todas as regiões do discurso "são igualmente abertas e penetráveis; algumas são altamente proibidas, enquanto outras parecem quase abertas a todos os ventos e postas, sem restrição prévia, à disposição de cada sujeito que fala" (*Ibidem, Idem*). Por essa razão, consideramos que a ortopedia dos discursos sobre afeto docente ensina a professora de crianças pequenas, como a mesma deve ser: gentil, carinhosa e meiga com seus/suas alunos/as, estabelecendo cotidianamente atitudes importantes para sua prática. Nessa direção, apresentamos, nas seções seguintes, considerações acerca dos discursos de professoras em relação ao afeto no exercício de sua prática profissional e também, buscamos problematizar como tal questão produz uma naturalização generificada do fazer docente. Encerramos discutindo a relevância da reflexão a respeito dos afetos docentes nas escolas, bem como nos cursos de formação de professores.

AMAR, ENSINAR E APRENDER: A GENERIFICAÇÃO DO AFETO DOCENTE

> Acredito que os professores devem respeitar os alunos como sujeitos e transformar esta relação em um compartilhamento sadio. Por exemplo: ouvir um aluno dizer nome feio. *Não devo como professora, xingá-lo*, mas questioná-lo se sabe o que está dizendo, contextualizando o significado do dito. Não é fácil, mas necessário (**P3**). [5]

Os afetos docentes podem ser entendidos a partir dos estudos de Abramowski (2010), como os sentimentos que os/as professores/as manifestam (através da enunciação verbal ou de suas próprias ações) sobre o que sentem pelos/as seus alunos/as e também pela tarefa profissional que desempenham. A autora utiliza o termo afeto – *afeto docente* – e não a palavra "amor", por entender que tal expressão contempla tanto os amores quanto aos desamores, uma vez que a mesma considera sentimentos como raiva, descontentamento, irritação, falta de paciência e ódio, vivenciados e descritos pelas professoras participantes de sua pesquisa.

Vale destacar que tais sentimentos, os quais supostamente parecem não fazer parte do âmbito da docência, são visibilizados por diversificados meios de comunicação a partir da narrativa de casos de professoras, que em situações extremas, perdem o controle e agridem

[5] Identificamos as participantes da pesquisa através da letra P acompanhada de números entre 01 - 20

fisicamente as crianças. Nas entrevistas realizadas no âmbito de nossa pesquisa de campo, as professoras não associaram sentimentos entendidos como negativos à manifestação do afeto docente. Contrariamente, palavras como *dedicação*, *respeito*, *cuidado* e *paixão* foram relacionadas pelas entrevistadas como expressões do mesmo, como é possível perceber em seus discursos, quando as mesmas procuraram definir o que seria o afeto docente:

> O afeto docente se constitui a partir da *dedicação do professor* ao buscar as melhores maneiras de ensinar seu aluno **(P2).** [*grifos nossos*].
>
> O afeto pelos alunos se constitui e se expressa de diversas maneiras com uma *base respeitosa e de cuidado*. **(P14).** [*grifos nossos*].
>
> [...] para um profissional abraçar realmente a causa da educação, ele já *deve ter em si essa paixão pelo ser humano e por ajudar o próximo em sua trajetória*. **(P18).** [*grifos nossos*].

Conforme afirma Abramowski (2010), a queda valores institucionais, a partir dos quais a educação escolar era regrada, está relacionada com a busca por diferenciadas orientações para a organização da mesma. Assim, o afeto escapa do âmbito privado "a fim de converter-se em insumo para a produção de normas e sentidos determinados, tal como pode ser visibilizado nos discursos apresentados.

É possível entender que os afetos docentes compõem uma ortopedia discursiva generificada, a qual produz a difusão de narrativas sobre, por exemplo, os modos que devem ter as professoras que trabalham com crianças. Citamos como exemplo, o fato habitual de ouvirmos nas escolas, que tal professora tem mais jeito com as crianças menores, por ser afetiva, carinhosa e compreensiva – como se tais características tivessem se originado indelevelmente de suas entranhas, sem nenhuma problematização a respeito de tal situação. Em contraposição, também não é menos habitual ouvirmos reclamações de colegas professores, equipe gestora e famílias a respeito de professoras que são consideradas austeras e rígidas – que supostamente não possuem um "perfil adequado" para trabalhar com crianças. Larrosa (1996, p. 470), corrobora com tal argumento, ao afirmar que: "não é que minha conduta [enquanto professor/a] derive do que sou, mas os atributos que me caracterizam derivam de minha conduta."

É válido destacar também que, de acordo com sua pesquisa, para Abramowski (2010) um bom professor deve estar comprometido, conter, escutar, tolerar, respeitar seus alunos, transmitir e socializar o conhecimento. Um bom professor deveria ser também um professor *bom*, ou seja, afetividade docente é entendida, pelos próprios professores, como

uma ação metodológica, a qual está relacionada – diretamente com as relações de aprendizagem dos alunos, constituindo o que podemos chamar de um repertório de práticas (in)adequadas para as relações de ensino - aprendizagem. As práticas de afeto e o desenvolvimento do conhecimento parecem andar lado a lado: é preciso educar com "ternura e com afeto". As professoras que entrevistamos parecem compreender a relação pedagógica a partir desta mesma lógica, tal como é possível perceber em seus discursos:

> Na aprendizagem escolar, a relação entre alunos, professores, conteúdo escolar, livros e escrita não se dá puramente no campo cognitivo, existe *uma base afetiva que está no meio dessas relações*, visto que, para aprender é necessário um vínculo de confiança entre quem ensina e quem aprende **(P09).** [*grifos nossos*].
>
> A afetividade é um *aspecto facilitador da aprendizagem* (**P11**). [*grifos nossos*].
>
> O afeto docente é a *disponibilidade interna de cada profissional em sua atuação*; é uma variável para análise do envolvimento com o trabalho; é fundamental ser realimentada sadiamente, através da dialogicidade e estudos com outros profissionais de diversas áreas. *É primordial no estabelecimento de vínculos com os estudantes e a garantia do processo de ensino-aprendizagem* **(P3).**
>
> O afeto docente é a *relação mediadora* entre a aprendizagem e a auto-estima do aluno **(P4)**. [*grifos nossos*].
>
> Considerando as relações humanas *é necessário sempre existir vínculos afetivos* fortalecidos para o sucesso dos alunos e professores [...] **(P4).** [*grifos nossos*].

O afeto docente pode ser entendido como um facilitador da aprendizagem discente, ou ainda mais, como a um fator indispensável para que a mesma ocorra. Desta forma, aquele profissional que não consegue estabelecer laços, demonstrar gestos de afeto acaba por não colaborar com aprendizagem de seus alunos. Discursos de distintos campos teóricos legitimam a organização deste imperativo, e conforme afirmamos no início deste texto, o atravessamento das teorias psicológicas na educação corrobora para tanto. As chamadas *disciplinas psi* constituem, além de reflexões a respeito do governo das pessoas, "[...] as exigências da ordem social, da harmonia, da tranqüilidade e do bem-estar." (ROSE, 2001, p. 148). É possível dizer que tais teorias apresentam à Pedagogia características do desenvolvimento normal/patológico do aluno, o qual passa a ser narrado como *sujeito de aprendizagem*. Não podemos esquecer que as mesmas também normatizam modos de interação dos adultos com tais sujeitos. Logo, se fortalecimento dos laços de afeto entre infantes e cuidadores contribui para o desenvolvimento da criança, porque não afirmar que a afetividade – e suas demonstrações – poderá cooperar para o processo de aprendizagem no ambiente escolar?

Abramowski (2010, p.92) destaca a importância dada ao relacional como outro traço proveniente das teorias psicológicas, pois "os bons professores devem relacionar-se com

todos os seus alunos estabelecendo vínculos com eles enquanto pessoas. Conforme a autora, em tempos contemporâneos são as relações interpessoais, em detrimento as instituições sociais, que estão na vanguarda, pois "[se] antes se apelava para autoridade, hoje se insiste em diminuir distâncias, contar com um conhecimento profundo do aluno, gerar vínculos afetivos." Isto quer dizer que nos tempos atuais, faz-se necessário gostar e amar tanto para ensinar quanto para aprender.

SER PROFESSORA: PRÁTICA DOCENTE E AFETO MATERNAL

> [....] para um profissional abraçar realmente a causa da educação, *ele já deve ter em si essa paixão pelo ser humano e por ajudar o próximo em sua trajetória*. Acredito que esse afeto seja expresso em cada atitude em aula, desde o olhar nos olhos enquanto conversa ou explica até na forma de repreender e instruir, que deve ser firme, mas sem perder o carinho **(P05).** [*grifos nossos*].

Conforme afirma Constantina Xavier Filha (2008, p. 92). "[...] os discursos das mulheres são produtos de processos discursivos que propiciam a relação dos sujeitos consigo mesmos, mediante os discursos que instigam e normalizam identidades a partir de uma norma." Em consonância com tais afirmações, é possível perceber que o discurso da professora entrevistada em nossa pesquisa – relaciona o profissionalismo docente e a compreensão do afeto em sua prática pedagógica com as ações maternas. De acordo com Abramowski (2010), culto da maternidade é uma antiga característica na educação a qual requer, particularmente das professoras mulheres, a prática da auto-privação e do sacrifício. Assim é possível compreender a naturalização da idéias de que a professora deva *ter paixão*, saiba *ajudar* e ainda, consiga *repreender sem perder o carinho* que tem pelos seus alunos.

Segundo Guacira Louro (2009, p.450), durante o século XIX, circulavam na sociedade brasileira, discursos que aproximavam a possibilidade do exercício da docência às mulheres em razão da natural aproximação das mesmas para "o trato com crianças, [uma vez que] elas eram as primeiras e 'naturais educadoras' [...] nada mais adequado do que lhes confiar à educação escolar dos pequenos.". Ainda conforme a autora, o destino primordial da mulher naquele período histórico era a maternidade e, desta forma, a docência, representava tal fato uma vez que os/as alunos/as eram vistos/as como filhos/as espirituais. Desta forma, o exercício da docência não vai de encontro à *função feminina fundamental*, a maternidade, pois o mesmo é representado como uma atividade amorosa, de doação e entrega (*Ibidem, Idem*).

Tal representação é ainda presente nos dias atuais, como é possível observar no discurso a seguir:

> Acredito que *sem gostar dos alunos, não conseguimos gostar da profissão*, nem mesmo darmos o nosso melhor. Portanto, sem gostar dos alunos, sem chance de ensinar **(P02)**. [*grifos nossos*].

Logo, se como nos ensina Foucault (1987), os discursos são "práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam" (*Ibidem*, p. 56), a repercussão de discursos históricos no decorrer dos tempos, acaba por fomentar a natural associação da atividade docente à características compreendidas como maternais. E, conforme afirma Marília Pinto de Carvalho (1996, p. 80) é notório que, mesmo nos tempos atuais, "os cursos de formação de professoras estão repletos de recomendações de paciência e dedicação maternais e que, ao falar sobre o próprio trabalho, as professoras primárias usam referências e comparações com a maternidade."

Na pesquisa realizada por Sayão (2005), a respeito das relações de gênero e do trabalho docente na Educação Infantil, também é possível perceber o processo de generificação dos afetos. Por se tratar de uma investigação de cunho qualitativo, com professores que atuavam como em turmas de Educação Infantil, ficaram evidentes nos depoimentos dos mesmos as dificuldades enfrentadas para comprovarem no espaço da creche, que tinham aptidão para educar e cuidar de crianças pequenas. Trocar fraldas, dar banho nas crianças, pegar no colo, fazer carinho, ouvir as crianças, eram consideradas pelas professoras, como ações que não poderiam ser realizadas de forma adequada por homens. De acordo com a autora, "parecia haver uma legitimidade nas práticas exercidas pelas mulheres ratificadas pelo argumento da feminilidade como características inatas em face de seus antecedentes como mães ou como cuidadoras" (*Ibidem, Idem*, p.177). É como se as mulheres professoras, estivessem inatamente aptas a exercerem o trabalho docente com crianças – por serem "naturalmente afetivas".

Contudo é possível perceber um contraponto a respeito da naturalização dos afetos docentes através da pesquisa etnográfica comparativa sobre o trabalho das professoras de Educação Infantil realizada por Tobin, Wu e Davidson (2008), em salas de aula do Japão, da China e dos Estados Unidos. A partir da filmagem das rotinas desenvolvidas diariamente com as crianças, de entrevistas com professoras, gestores escolares, famílias e da caracterização das instituições, os/as pesquisadores/as descreveram as peculiaridades de cada cultura em relação à manifestação do afeto, da tolerância e da interação com as crianças. Durante a

investigação, os/as pesquisadores/as mostraram e discutiram as filmagens realizadas nos três países com os docentes e famílias participantes. As professoras americanas consideraram as professoras chinesas muito austeras, diretivas e pouco afetivas. Já as docentes chinesas consideraram as professoras americanas muito protetoras. Por outro lado, as professoras japonesas foram consideradas passivas demais em relação à disciplina das crianças. Tal pesquisa contribui para afirmarmos que os afetos docentes, em todas as suas variações, "não são naturais, espontâneos, instintivos, universais, eternos e nem imutáveis – mas históricos, cambiantes, construídos e aprendidos" – conforme assegura Abramowski (2010, p.53). A partir de tais colocações, questionamos: – O que faz com que socialmente os afetos docentes sejam considerados como algo natural no trabalho exercido pelas mulheres com crianças e que ainda, tenham que sido explanado, objetivados e ensinados por uma rede de discursos?

Vale destacar que compreendemos os discursos docentes sobre afeto enquanto textos, já que conforme Foucault (2005, p.10) os discursos não são "simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar". Por tal motivo, não procuramos um suposto significado que estaria "por trás" dos discursos das professoras entrevistadas, tendo em vista que os mesmos tem sentido somente através da própria exterioridade e não a partir da lógica interna dos enunciados que apresentam. Em outras palavras, não estamos em busca do que mesmo as professoras têm a dizer sobre afeto docente, mas nosso interesse concentra-se nos modos como seus discursos são constituídos e atravessados por diferentes práticas sociais que as produzem enquanto mulheres/professoras na contemporaneidade. Encerramos este trabalho afirmando que a naturalização dos discursos sobre os afetos docentes deve ser problematizada, nos espaços escolares e nos cursos de formação de professores, no intuito de refletirmos sobre as ortopedias discursivas que nos tornam reféns de nossas próprias palavras.

Referências:

ABRAMOWSKI, Ana. **Maneras de Querer:** los afectos docentes em las relaciones pedagógicas. Buenos Aires: PAIDÓS, 2010.

BUTLER,Judith . **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CARVALHO, Marília Pinto de. Trabalho docente e relações de gênero. Algumas indagações. Revista Brasileira de Educação, ANPED, no. 2, 1996, p. 77-84.

CHALITA, Gabriel. **Educação – a solução está no afeto.** São Paulo, Editora Gente, 2001.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo, Edições Loyola, 2005.

_____. **História da sexualidade II: o uso dos prazeres**. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. Rio de Janeiro: Graal Editora, 1999.

_____. **Microfísica do poder.** Tradução: Roberto Machado. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1987.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. Educação & Realidade. Porto Alegre. V. 22, n. 2, p. 15 - 46, jul./dez. 1997.

LARROSA, Jorge. **La experiencia de la lectura**. Barcelona: Lertes, 1996.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2009, p. 443-481.

ROSE, Nicolas. Inventando nossos eus. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.137-204.

SAYÃO, Deborah Thomé. **Relações de gênero e trabalho docente na Educação infantil: um estudo de professores em creche.** Florianópolis, SC: UFSC, 2005. 274 f. TESE (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

TOBIN, J. JOSEPH; WHU, David Y.H.; DAVIDSON, Dana H. **Educação Infantil em três culturas: Japão, China e Estados Unidos**. Tradução de Deise Oti. São Paulo: Phorte, 2008.

XAVIER FILHA, Constantina: A sexualidade feminina entre práticas divisoras: da mulher "bela adormecida" sexualmente à multiorgástica – imprensa feminina e discursos de professoras. In: RIBEIRO, Claudia Maria e SOUZA, Ila Maria Silva. (orgs). **Educação Inclusiva: tecendo gênero e diversidade sexual nas redes de proteção.** Lavras: Ed. UFLA, 2008. p. 84 - 95

CARACTERÍSTICAS DE UM BOM LIVRO PARA A INFÂNCIA COM AS TEMÁTICAS DE SEXUALIDADE E GÊNERO: COM A PALAVRA, AS CRIANÇAS

FILHA, Constantina Xavier – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS

Eixo Temático: No cotidiano da ação docente, expressões das sexualidades e gênero na infância.

Resumo: Trata-se de dados de pesquisa-ação com crianças de uma escola pública de Campo Grande/MS sobre o que consideram ser um bom livro para a infância com as temáticas da sexualidade e gênero. O projeto em andamento, com apoio do CNPq, conta com dois eixos metodológicos: o bibliográfico que visa coletar e analisar livros para a infância com as temáticas de gênero, diversidades, diferença/identidades publicados no período de 1930 até 2010; e o segundo corresponde à pesquisa-ação com crianças visando discutir sobre gênero, sexualidade e diversidades a partir dos livros coletados. No segundo eixo foram realizados encontros semanais com crianças e pré-adolescentes para leitura coletiva e individual dos livros e promoção de diálogo e discussão sobre o que consideram ser um bom livro. Na oportunidade, elaboraram roteiros e sínteses de histórias que gostariam de escrever, caso tivessem a oportunidade de autoria.

Palavras-chave: Livros para a infância. Gênero. Sexualidade.

Abstract: Data from an action research concearning what children from a public school in Campo Grande/MS consider to be a good book for infants, on the themes of sexuality and gender, will be presented. This project, which is not finished yet and has the support of CNPQ, is based on two methodological axis: the bibliographic, wich aims at collecting and analysing books for infants on the themes of gender, diversity, difference/identities published in the period of 1930 untill 2010; and the second corresponds to the action research with children aiming at discussing about gender, sexuality and diversities starting from the books collected. In the second axis, weekly meetings with the children and the preadolescents have been realised to promote collective and individual readings of the books and dialogues and discussions about what they consider to be a good book. In the opportunity, they elaborated scripts and summaries of histories that they would like to write, if they had the opportunity of authorship.

1 PESQUISA-AÇÃO COM CRIANÇAS: PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A pesquisa-ação com crianças e pré-adolescentes, que compõe um dos eixos teórico-metodológicos da pesquisa intitulada "Gênero e sexualidade em livros infantis: análises e produção de material educativo para/com crianças" (UFMS/PROPP – 2008-2012), conta com o apoio do CNPq. Foi realizada em encontros semanais com duas turmas de 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Campo Grande/MS. Todos ocorreram entre os meses de setembro e dezembro de 2010. As crianças e os/as adolescentes que participaram foram autorizados/as por seus responsáveis, assim como assinaram um termo de consentimento para participar da pesquisa.

Foram 25 criança/pré-adolescentes do 5º ano A (16 meninas e 9 meninos) e, no 5º ano B, 23 pessoas, dentre elas 6 meninas e 17 meninos, perfazendo um total de 48 participantes nas duas turmas. Cerca de 84% da primeira turma e 86% da segunda tinham entre 10 e 12 anos de idade, em média, enquadrando-se, por isso, na faixa da infância. Algumas poucas tinham idades mais avançadas (entre 13 e 15 anos).

Foram realizados, ao todo, 12 encontros semanais com cada uma das turmas, somando 52h/a, além de mais um seminário final de síntese das atividades e exibição de um filme de animação produzido coletivamente com as duas turmas. Em cada encontro, discutíamos um tema, mediado por livros[1] infantis. As crianças tinham espaço para dialogar e discutir sobre os temas[2] propostos. Ao final de cada encontro, produziam-se textos e/ou desenhos para registrar as concepções sobre o assunto debatido.

Outras dinâmicas foram utilizadas, como trabalho em grupo, teatro, brincadeiras, brinquedos e exibição de filmes, com o propósito de tornar as discussões mais lúdicas e significativas para o grupo. Os vídeos de animação[3], junto com os livros para a infância, foram importantes instrumentos para propiciar o debate e a discussão sobre as representações de gênero e sexualidade das crianças. Em vários momentos, elas expuseram sua dificuldade na leitura e entendimento do texto. Algumas folheavam os livros e diziam que eles tinham muitas 'letras para serem lidas'. Diziam ter preguiça e falta de vontade de iniciar a leitura. Para tentar superar a dificuldade de muitas delas, propusemos leitura coletiva do livro (alguns deles foram exibidos em data-show); em outros casos, preferimos o vídeo, que se mostrou uma linguagem muito mais próxima do universo infantil do que a leitura.

Estes dados merecem reflexão, pois se trata de crianças no término da primeira fase do Ensino Fundamental. Para muitos, a leitura ainda é um pesado fardo. Muitos diziam que somente queriam ver e ler as ilustrações, algo que também evidencia uma característica

[1] Livros infantis trabalhados/mediados nos encontros: 'Menino brinca de boneca?' de Marcos Ribeiro; 'O menino Nito', de Sônia Rosa; 'Ceci tem pipi?', de Thierry Lenain; 'Entre explosões e cortes na barriga: as curiosidades de Rafael/Entre sementes e cegonhas: as curiosidades de Gabriela,' de Tina Xavier; 'A princesa sabichona', de Babette Cole; 'Príncipe Cinderelo', de Babette Cole; 'A menina e o menino que brincavam de ser...', de Tina Xavier; 'O sapo que virou príncipe', de Jon Sciezka; 'Até as princesas soltam pum', de Ilan Brenman.

[2] Temas e conceitos trabalhados nos encontros: sexualidades e infâncias; gêneros e infâncias; gênero, papéis de gênero e identidades de gênero; masculinidade(s) e feminilidade(s); corpo; concepção e nascimento; anticoncepção; diversidades e infâncias; violência contra crianças e adolescentes – direitos humanos de crianças e adolescentes; educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual.

[3] Filmes de animação trabalhados/mediados nos encontros: Livro Animado 'O menino Nito' (Projeto A cor da Cultura); 'Quem é o bom?' (Direção Animare); 'Criança não trabalha' (Direção Animare); 'Disco Voador' (Direção Animare); 'Estatuto Animado I e II' (Direção Animare); 'RosaAzul no reino do arco-íris' (Direção UFMS/Tina Xavier e Anima Escola); ''Isso é de menina ou de menino?' (Direção UFMS/Tina Xavier e Anima Escola); 'Eu queria ser um monstro' (Direção Marão).

contemporânea, pela qual os sujeitos tornam-se leitores de imagens das mais variadas culturas visuais e, consequentemente, a leitura da escrita e a interpretação do texto, algo secundário.

Embasam a pesquisa, como referenciais teóricos, os Estudos Culturais, Estudos de Gênero e os pressupostos foucaultianos. Também pretendemos analisar elementos da cultura da infância nos discursos das próprias crianças, diretamente em suas representações de gênero, sexualidade e diversidades. Buscou-se analisar e aprender junto com elas, promovendo discussões que pudessem "desmistificar" ou "dessacralizar" algumas verdades tão culturalmente arraigadas: rever conceitos, tensionar verdades, questionar o que foi construído como normal e natural.

Estes foram alguns dos objetivos trabalhados. Além deles, também buscamos construir novas maneiras de entender e conceber o gênero e a vivência das sexualidades. Para isso, produzimos textos coletivos com vistas a produção de uma personagem denominada 'A princesa Pantaneira' – uma menina destemida que vive no pantanal sul-matogrossense. Também produzimos, coletivamente, um filme de animação[4]: as crianças puderam construir o roteiro, elaborar personagens, cenários e contar a história de um casal de crianças que questiona as imposições sociais de gênero.

No décimo primeiro encontro[5] da pesquisa, procedemos à metodologia de trabalho, com vários livros, mediante a técnica de leitura individualizada, a discussão em pequenos grupos e a socialização no grupo maior. Duzentos livros foram disponibilizados para leitura, espalhados no chão, no meio da sala, com o intuito de facilitar o manuseio, a leitura e a escolha de cada criança. Em volta deles ficavam as cadeiras, dispostas em grupo de quatro crianças. Cada uma escolhia o livro que quisesse ler, discutir no seu grupo, ou intercambiar ideias com outros grupos, conversar a respeito do que estivesse escrito e ilustrado. Para complementar o clima de fruição e prazer na leitura, pusemos músicas de fundo. Ao final, entregou-se uma ficha de análise para ser respondida individualmente. Como fechamento, discutimos sobre os dados descritos na ficha e refletimos coletivamente sobre o que consideram ser um bom livro para a infância com as temáticas sexualidade e gênero.

A ficha de análise foi composta pelos seguintes elementos: 1) um bom livro para crianças com o tema 'sexualidade' deve...; 2) um bom livro para crianças com o tema 'jeitos de ser menina e jeitos de ser menino' deve...; 3) o texto de um livro sobre sexualidade e gênero para criança deve...; 4) a imagem/ilustração de um livro para criança sobre sexualidade

[4] Filme 'Jéssica e Júnior no mundo das cores' (3min), realizado em parceria com o Instituto Animare (MG).
[5] Neste encontro participaram 22 pessoas do 5º.A (9 meninos e 13 meninas) e no 5º.B, 16 (12 meninos e 4 meninas).

e gênero deve...; 5) se você fosse um/a autor/a de livro sobre sexualidade e formas de ser menina e menino que história iria escrever? 6) Escreva a história do livro.

Os livros selecionados para a atividade fazem parte do primeiro eixo da pesquisa mais ampla. Foram divididos entre algumas categorias, trabalhadas ao longo dos encontros da pesquisa e especialmente neste encontro. Ao todo, 200 livros para que as crianças pudessem ler e discutir, divididos de acordo com a temática preponderante: corpo, sexo e sexualidade; gênero; famílias; violência contra crianças e direitos humanos; Aids; amor e enamoramento; contos e recontos de fadas e diferença/identidade e diversidades.

Apesar de outras temáticas para além das de gênero e sexualidade, em todos pudemos observar aspectos e conceitos trabalhados nos outros encontros da pesquisa. Ademais, a discussão sobre gênero, como categoria analítica, perpassa todos os textos, sejam eles ilustrativos e/ou escritos.

As crianças, no decorrer do encontro, mantiveram-se envolvidas com a leitura; trocavam informações entre si; riam ao verem imagens que representavam o ato sexual, corpos nus de mulheres e homens e o parto vaginal. Aos poucos foram se cansando e se dispersando, talvez pela grande quantidade de livros à disposição. O preenchimento da ficha de análise deveria ser feito a partir do que tinham observado nos livros e pudessem imaginar o que gostariam de encontrar escrito. Algumas crianças reproduziram literalmente alguns textos; outras, conseguiram se expressar destacando elementos que consideravam primordiais para constar nestes artefatos culturais. A seguir, descrevemos e analisamos os dados coletados neste encontro.

2 O QUE AS CRIANÇAS CONSIDERAM SER UM BOM LIVRO SOBRE SEXUALIDADE E GÊNERO

No momento da leitura, pudemos observar as risadas e também ouvir algumas frases que exprimiam o sentimento de algumas delas no momento da leitura. Uma menina, ao ver algumas imagens, escondia o rosto e dizia que aquelas imagens eram para ‘pessoas maiores de 18 anos’. Quando foi perguntada sobre o porquê da limitação da idade, ela não quis responder e disse estar com muita vergonha. Alguns meninos, ao verem imagens de sexo, iam aos grupos das meninas para exibi-las. Outros grupos, somente de meninos, se formaram para ver a anatomia masculina e as cenas de relação sexual. Um menino veio a mim para mostrar uma cena, que ele dizia ser ‘quente’, entre um homem e uma mulher.

Algumas reações, especialmente das meninas, diante das imagens, são emblemáticas, visto que já estávamos no final do projeto e já havíamos discutido vários dos temas propostos naqueles livros e, inclusive, trabalhado alguns dos livros disponibilizados. Mesmo assim, diversas crianças insistiam em dizer que aquele assunto não deveria ser tratado por elas. Esta questão também apareceu em alguns questionários, em que se dizia que os temas deveriam ser 'fracos' e, outros, que somente poderiam ser vistos depois que eles fossem bem mais velhos. Estas representações estão fortemente alicerçadas nas concepções sociais, que ensinam que as crianças são seres assexuados, inocentes e que podem vir a ser influenciadas ou incentivadas ao ver algo do mundo externo. Com isso, constrói-se uma infância assexuada, sem capacidade argumentativa e propositiva de conceitos, concepções e teorias sobre a sexualidade, sobre concepção e qualquer assunto com o qual a criança possa interagir.

As respostas de meninos e meninas quanto a aspectos que deveriam constar em um bom livro de sexualidade para crianças assemelham-se em três questões. A primeira refere-se à preocupação com a forma, ou seja, com os aspectos gráficos. Os livros devem ter ilustração coloridas e caráter didático, com teor explicativo. Uma das meninas vai além e diz, taxativamente, que o livro deveria ensinar sobre tudo, ao afirmar que deve "*ter ilustrações, falar sobre coisas importantes e ensinar sobre tudo o que devemos fazer e o que não devemos fazer*" (menina, 10 anos, 5A).

As meninas preocuparam-se com o teor de verdade a ser repassado pelos livros. Somente um menino fez menção a esta questão. Vejamos algumas respostas:

> "*Falar a verdade porque um dia teremos que saber e mentir não vai adiantar*" (menina, 10 anos, 5A).
> "*Real, não contar mentiras e mitos que os mais velhos nos contam*" (menina, 10 anos, 5A).
> "*Ter ilustrações, falar sobre coisas importantes e ensinar sobre tudo o que devemos fazer e o que não devemos fazer*" (menina, 10 anos, 5A).
> "*Falar a verdade sobre o assunto*" (menina, 11 anos, 5B).
> "*Interessante, verdadeiro e legal*" (menino, 13 anos, 5A).

Na pesquisa, as meninas mostraram-se mais atentas aos conceitos a serem veiculados nos livros, para que não se repassem conceitos irreais ou imersos nas concepções adultocêntricas, enquanto que os meninos se preocuparam com a forma, em especial com livros que expressassem mais imagens do que texto. As meninas citaram também alguns temas, como sexo, sexualidade, gravidez e Aids. Os meninos não citaram temas; somente afirmaram que deveriam ser interessantes, legais, bons, instrutivos, inovadores e divertidos. Um deles disse que os livros deveriam empregar uma linguagem mais próxima do coloquial, atribuindo apelidos aos órgãos genitais; para isso, sugere os termos '*rola*' e '*checa*'. Um dos meninos disse que o tema deve ser '*fraco*' (menino, 14 anos, 5A), para não afetar as crianças;

outro, que o livro não deve ser cheio de '*homem e mulher transando*' (menino, 11 anos, 5B); outro, ainda, destacou que um menino estaria só pensando em sexo e a sua mãe lhe diria que ele era muito pequeno para entender daquele assunto (menino, 10 anos, 5B).

Com relação ao tema gênero, as respostas basearam-se entre os que assinalavam a diferença e os que opinavam que esta diferença deve ser problematizada para que novas possibilidades possam ser propostas para a vivência de masculinidades e feminilidades. Vejamos algumas respostas:

> "*Maneiras de ser menino e de ser menina, sobre suas diferenças e suas igualdades*" (menina, 10 anos, 5A).
> "*Explicar que todo mundo é diferente e que não devemos ter preconceito do jeito de menina e de menino serem*" (menina, 10 anos, 5A).
> "*Falar que cada um pode fazer o que quiser, quando quiser e por que quer, cada um tem que ser você mesmo*" (menina, 10 anos, 5A).
> "*O menino deve ser respeitado se quiser brincar de boneca e de casinha*" (menino, 10 anos, 5B).
> "*Brincar juntos. Menina e menino brincando de bola*" (menino, 12 anos, 5B).

As respostas, em geral, descreveram cenas de ambos os gêneros brincando juntos, lutando contra o preconceito e pelo direito em ser diferentes, com condições iguais de existência e garantia de direitos. Um menino sugeriu que se desse preferência a imagens dos corpos masculino e feminino para mostrar a diferença física entre eles.

A maioria, contudo, apresenta várias possibilidades e jeitos de ser menino e de ser menina. Estas representações derivam das inúmeras discussões que tivemos ao longo do projeto, inclusive com a elaboração do filme de animação, em que se discutia em seu roteiro a constituição da identidade de gênero de um menino e de uma menina. No entanto, apesar de todas as discussões com o objetivo de desconstruir concepções idealizadas de gênero, uma menina disse que um bom livro sobre esta temática deveria conter histórias sobre contos de fadas exclusivamente para meninas e de monstro para os meninos. Dois meninos asseguraram que o livro deveria abordar menino jogando bola e menina, brincando de boneca.

3 LINGUAGEM TEXTUAL E ILUSTRATIVA NOS LIVROS PARA A INFÂNCIA

As imagens/ilustrações, tal como as palavras, são consideradas expressões textuais com fins de transmissão/produção de significados e com o objetivo de provocar reflexões no/a leitor/a. No questionário, tentamos estabelecer a cisão entre texto e imagem para que as crianças pudessem se deter mais no que consideravam importante nestas duas formas de linguagem. Elas, todavia, juntaram as duas formas de linguagem, demonstrando sobretudo o poder da imagem de preferência ao texto escrito.

Meninos e meninas concordam que as imagens são fundamentais para a transmissão da mensagem do texto. Elas se mesclam. Em alguns casos, observa-se que a imagem passa a ser preponderante para o texto. Ambos têm preocupação com o colorido das imagens, divertidas, 'legais'. Alguns/as preocupam-se e asseguram que elas devem ser '*infantis*', de os corpos estarem com roupas, não serem exageradas, pois, segundo eles/elas, o público a ser atingido é o infantil. Uma menina comenta este cuidado ao afirmar '*não serem nada exagerado, afinal ainda somos crianças, mas não mostrar nada irreal*' (menina, 10 anos, 5A). Esta mensagem é repetida em vários momentos na escrita e na fala de muitas das crianças. Mostram-se contraditórias, no entanto, quando dizem que querem textos e ilustrações verdadeiros, que não omitam informações, e em outros momentos querendo imagens infantilizadas. Uma menina diz que o livro deveria ter imagens de sexo. Outras meninas incluem outras imagens que poderiam ilustrar os livros: brincadeiras de crianças; corpo humano de menina e de menino; crianças e suas mães. Os meninos destacam que gostariam que os livros trouxessem mais imagens de corpos, com preferência pelo aspecto biológico. As respostas a esta questão foram: mudança das partes íntimas no decorrer do crescimento; partes do corpo (pênis, vagina, seio); brincadeiras; pessoas nuas e outras vestidas. Um deles disse que, em vez de desenho, a ilustração poderia ser por fotografia e, outra, por dobradura. Alguns meninos disseram que as imagens deveriam trazer '*menina como cuidadosa e vaidosa*' (menino, 12 anos, 5A); '*meninas charmosas e educadas e meninos catadores de meninas*' (menino, 11 anos, 5B).

Também disseram, com relação ao texto escrito, que deve ser divertido, engraçado, com linguagem fácil e acessível às crianças, além de 'infantil', sem deixar de falar a verdade; ser real e trabalhar sobre os preconceitos. O combate ao preconceito foi mais detalhado de parte das meninas do que dos meninos. A temática de gênero foi mais abordada, detalhando como meninos e meninas devem ser estimulados/as a brincar juntos e mostrados em suas várias formas de ser. As meninas diferenciam-se dos meninos ao dizer que o texto para elas deve dar preferência à problemática e à temática feminina. Algumas afirmaram que não devem ser escritas '*coisas besteirentas de adultos*' (menina, 10 anos, 5B). Os meninos afirmam que se deveria falar sobre o que é ser menino e que se deve respeitar o jeito de ser de cada um. Um dos meninos destoa do pensamento da maioria ao dizer que '*sexualidade é proibida para menores de 10 anos*' (menino, 13 anos). Quanto à forma, uma menina sugere: '*letras bem grandes para poder ensinar*' (menina, 11 anos, 5A).

4 A HISTÓRIA A SER CONTADA

As duas últimas questões[6] do questionário destinavam-se a perguntar às crianças qual a história e como ela seria, caso eles/elas fossem autores/as dos livros para a infância. As respostas comuns reforçaram que as histórias iriam se pautar na 'verdade' e os temas principais seriam: sexo (ato sexual); jeitos de ser menino e de ser menina; concepção e nascimento. As respostas dissonantes entre eles/elas foram as seguintes: as meninas disseram preferir a temática da AIDS, do nascimento do primeiro irmãozinho, do conto de fadas da Branca de Neve e uma falou sobre a família homoafetiva; os meninos, a temática da paternidade, do namoro e do casamento.

A última questão referia-se à produção escrita da história. Em muitos casos, houve discordância da questão anterior, que correspondia ao tema da história com o enredo propriamente dito. Nesta questão, solicitou-se às crianças que criassem uma história. Algumas delas elaboraram recontos de alguns livros[7] lidos; outras, basearam-se em histórias dos livros e houve até quem copiasse integralmente o texto do livro, tomando-o como seu.

As meninas produziram histórias falando sobre maternidade, nascimento do irmãozinho, relação sexual, jeitos de ser mãe, amizade entre menino e menina e sobre o conto de fadas da Branca de Neve. Na maioria das histórias, a ideia de amor romântico enfatiza a presença do enlace matrimonial para selar o final feliz da história. A seguir, estes elementos em algumas histórias:

> [Sem título]. Um dia, uma menina que tem 8 anos e que se chama Maria, perguntou para sua mãe quando terá cabelo na perereca. Sua mãe respondeu: "quando você crescer, minha filha". Um dia um menino chamado Bruno, que era muito preconceituoso, se casou com Maria e viveram felizes para sempre. (menina, 13 anos, 5A).
> [Título: Uma linda história de amor] O casal Juliana e João Thiago eram felizes porque Juliana brincava de carrinho, super-herói e João Thiago

[6] No questionário somente havia espaço para a resposta escrita. No entanto, no 5º. Ano A, duas meninas e um menino solicitou folhas sulfites para desenharem algumas imagens que gostariam que fossem incorporadas no seu livro. O menino (10 anos) desenhou duas cenas de ato sexual. Em uma delas o homem está em posição superior à mulher e em outra, ela está de costas e ele com o pênis ereto para ser introduzido em sua vagina. Uma menina (12 anos) copiou uma cena de ato sexual do livro da Babette Cole. A outra menina (11 anos) fez dois desenhos. O primeiro de uma cena de ato sexual entre um homem e uma mulher (ele encontra-se em cima dela. Estão em um quarto) e de uma mulher com cabelos longos e seu corpo é marcado por uma cintura fina.

[7] Livros que foram citados, copiados ou reescritos na produção escrita das crianças: **Um mundinho para todos**. Ilustrações da autora. São Paulo, SP: Difusão Cultural do Livro, 2006; BRENMAN, Ilan. **Até as princesas soltam pum.** 3. reimpressão. Ilustrações de Ionit Zilberman. São Paulo, SP: Brinque-Book, 2009; MARLEAU, Eve. **Meu primeiro irmãozinho**. Ilustrações de Michel Garton. Tradução Carolina Caires Coelho. Barueri, SP: Girassol, 2009 (Coleção Primeira Vez); PARR, Todd. **O livro da mamãe**. 2. impressão. Ilustrações do autor. Tradução de Tatiana Fulas. São Paulo, SP: Panda Books, 2009; XAVIER FILHA, Constantina. **A menina e o menino que brincavam de ser...** Ilustrações de Marilza Rodrigues. Campo Grande, MS: UFMS, 2009; Marcos. **Sexo não é bicho-papão!**. Ilustrações de Bia Salgueiro. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: ZIT, 2008.

> brincava de boneca e casinha. Eles eram super amigos, mas o mundo os separou. Ela teve que ir para a Itália, e ele ficou solitário, eles namoravam sério. Ele a amava e foi com ela. Eles aprendiam cada dia mais a falar italiano e se amavam cada dia mais. Depois de 4 anos eles se casaram e tiveram 3 filhos que eram lindos e sempre foram felizes. (menina, 10 anos, 5A).
>
> [Título: A vida diferente] Um dia, uma menina de 7 anos chegou a mãe e perguntou: – "Um dia eu vou...". E a mãe falou que não tava na idade disso. Mayara era do mundo rosa e Nícolas do mundo azul. Ele era muito abusado. Nícolas na escola viu um menino usando rosa e deu risada. Depois aprendeu a não ter preconceito. A vida passou a ser diferente. Em outro dia Mayara e Nícolas se conheceram e viraram amigos. Isso acabou com o preconceito. Quando cresceram eles namoraram-se e casaram-se. (menina, 10 anos, 5A).

As histórias dos meninos privilegiam conteúdos sobre jeitos de ser menino e de ser menina; ato sexual; paternidade; prevenção de doenças sexualmente transmissíveis. O amor romântico; em várias narrativas, repetem especialmente o bordão final do amor eterno, como nas histórias:

> [Título: Nati e Bruno]. Um dia Bruno perguntou a mãe dele: – "Mãe, por que o meu pinto fica duro?" A mãe responde: – "Ah! filho...". No dia seguinte, Bruno viu a Nati do 5º A e ficou apaixonado. Nati também ficou apaixonada, mas eles tinham 10 anos. A Nati falou para sua mãe quando poderá namorar? Eles cresceram, casaram e tiveram noites de amor. (menino, 13 anos, 5A).
>
> [Sem título]. Tinha uma menina chamada Karina que gostava de um menino chamado Júnior, ele gostava dela. Certo dia os dois começaram a namorar e se casaram. (menino, 11 anos, 5B).

Um menino escreveu uma história retratando as várias possibilidades de ser menino e de ser menina. "*Uma menina que jogava bola e brincava de carrinho com menino. E um menino que brincava de Barbie e de casinha. A sua mãe não ligava e deixava ele brincar. O pai da menina fazia a mesma coisa*" (menino, 12 anos, 5A).

O tema da relação sexual é abordado por ambos os gêneros. As meninas falam sobre esta questão de forma mais velada; na maioria das vezes, relacionando-a à maternagem. Os meninos descrevem-na com mais detalhes e precisão, como gostariam de ver estas questões abordadas nos livros:

> Eu ia escrever sobre os espermatozóides. Os espermatozóides entram na mulher quando o homem e a mulher fazem *créu* (menino, 10 anos, 5A).
>
> As crianças devem aprender a fazer sexo e aprender a colocar o pênis na vagina da mulher (menino, 10 anos, 5B).
>
> A mulher ficar de quatro, pelada. O homem também, com o pênis duro socando na mulher (menino, 11 anos, 5B).

Ao escreverem histórias que envolviam a questão da relação sexual, observamos claramente, já na escrita, a diferença de gênero. As meninas citam o ato sexual como um elemento dentro de uma relação; na maioria, dentro do matrimônio. Os meninos descrevem a cena explicitando os detalhes do ato em si. A perspectiva heteronormativa que define a

heterossexualidade como a norma também é evidente na esmagadora maioria dos textos. Somente uma menina produziu uma história diferente, relatando um caso de família homoafetiva. "*Uma menina adotada por dois maridos, ela era muito feliz. Tinha vários amigos e amigas, mas todos achavam ela estranha, ela gostava de coisas de menino*" (menina, 10 anos, 5B). Na história sugerida, apesar de exaltar outra possibilidade de constituição familiar e afirmar que a menina era feliz, questiona, ao final, se ela era realmente menina, pois era considerada estranha por gostar de 'coisas de menino'.

A perspectiva religiosa esteve presente em dois textos – de um menino e de uma menina. O menino iniciou a história e não a concluiu; ela desenvolveu a sua narrativa baseando-a em um salmo da Bíblia (Salmo 139). "*Tú criaste o íntimo do meu ser e me teceste no ventre da minha mãe. Eu te louvo porque me fizeste de modo especial e admirável. Tuas obras são maravilhosas! Digo isso com convicção. Meus ossos não estavam escondidos de ti quando em secreto fui formado e entretecido com as profundezas da Terra. Fim*" (menina, 10 anos, 5B).

***

No decorrer deste artigo, pudemos observar as várias representações das crianças acerca do que consideram ser um bom livro ou um livro 'ideal' para atingir o público da infância. Dentre as várias questões destacadas e descritas, preponderaram a imagem em relação ao texto escrito; a contradição entre o desejo de saber e o impedimento pela alegação de serem crianças; a ambivalência entre dizerem que o texto deve ser infantil mas ao mesmo tempo falar sobre a realidade e explicar o ato sexual nos mínimos detalhes; as novas possibilidades de se fazer homem-menino e mulher-menina; as representações do amor romântico, sempre presentes nos finais das histórias; a presença do discurso religioso para corroborar a afirmação da criação divina; a presença de representações sociais sobre o que deve ser a educação sexual para a infância (ditos e silenciamentos). Estas questões são entremeadas por discursos hegemônicos presentes e produzidos social e culturalmente. Alguns temas são questionados, assim se discute sobre o preconceito com as novas formas de ser masculino e feminino.

Mesmo que se admita terem sido abundantes e variados os temas abordados pelas crianças, além dos outros tantos trabalhados nos encontros da pesquisa-ação, não serão menos os que ainda faltam tratar e discutir com elas. Ainda há muito desafio pela frente...

DEPOIS PASSA: IDENTIDADES SEXUAIS E IDENTIDADES DE GÊNERO NO ESPAÇO DA BRINQUEDOTECA

FARIA, Lívia M. C. - UFLA[1]
ASSIS, Sabrina A. F. - UFLA[2]
CASTANHEIRA, Marina A. M. - UFLA[3]

Eixo temático: No cotidiano da ação docente as expressões das sexualidades e gênero na infância

Resumo: O artigo se propõe a analisar parte do material empírico do projeto intitulado Entrelaçando Pesquisa e Extensão Universitária com foco no Lúdico na Educação Infantil: Desencadeando Processos Educativos na Articulação de Nove Cidades no Sul de Minas Gerais. Para isso, o caminho metodológico utilizado foi o grupo focal realizado com as profissionais que trabalham na Brinquedoteca de Ijaci – MG. Os discursos foram analisados utilizando o referencial teórico dos estudos pós-estruturalistas tendo em vista, compreender como as temáticas de gênero e sexualidade se engalfinham em espaços de ludicidade.

Palavras-chave: Brinquedoteca, Gênero e Sexualidade.

Abstract: The article proposes to examine the empirical part of the project entitled Weaving University Research and focused on Playful in Early Childhood Education: Unleashing Educational Processes in Relation to Nine Cities in the South of Minas Gerais. For this, the methodological approach used was based on focus groups conducted with professionals working in the Toy - Library Ijaci - MG. The reports were analyzed using the theoretical framework of post-structuralism in order to understand how the themes of gender and sexuality and pitted in the construction of identities of children in a playful moment as the play.

Key-Word: Toy – Library, Gender and Sexuality.

GÊNERO E SEXUALIDADE ATRAVESSANDO ESPAÇOS

Este texto apresenta análises do projeto intitulado Entrelaçando Pesquisa e Extensão Universitária com foco no Lúdico na Educação Infantil: Desencadeando Processos Educativos na Articulação de Nove Cidades no Sul de Minas Gerais[4] e se propõe a entretecer as temáticas infâncias, gênero e sexualidade, sendo que nos interessa particularmente como estas temáticas estão presentes em uma brinquedoteca.

---

[1] Estudante da Especialização em Educação da Universidade Federal de Lavras - UFLA

[2] Especialista em Educação pela da Universidade Federal de Lavras - UFLA

[3] Estudante da Especialização em Educação da Universidade Federal de Lavras - UFLA

[4] Projeto de pesquisa financiado pela FAPEMIG (Fundação de Amparo ao Ensino Pesquisa e Extensão do Estado do Minas Gerais), que tem como objetivo geral pesquisar como a dimensão lúdica, ou seja, os jogos, os brinquedos e as brincadeiras, constam dos currículos da Educação Infantil e do cotidiano das instituições de educação infantil. Concomitantemente realizar a formação de educadores e educadoras considerando a temática do brincar, com vistas a implementar e consolidar brinquedotecas em nove municípios do sul de Minas Gerais.

As brinquedotecas são espaços em que se valoriza a ação da criança que brinca, sua interação com brinquedos, jogos e brincadeiras, entretanto, apenas após a "década de 60 aconteceram avanços nos estudos sobre psicologia infantil" (SANTOS, 2003, p. 71) que permitiram reconhecer tais instrumentos como capazes de estimular a criatividade da criança.

O processo de implementação de brinquedotecas e a formação de profissionais específicos para atuarem nestes locais visam contribuir e ratificar o direito que as crianças têm de brincar como está expressamente firmado no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, em seu *Art. 16, inciso IV: brincar, praticar esportes e divertir-se*.

Assim foi elaborado um curso para formação para brinquedistas[5] denominado "O Lúdico na Educação infantil". Tal curso, inicialmente foi oferecido para os/as licenciandos/as em Pedagogia: Licenciatura para Educação Infantil – modalidade a distância do Departamento de Educação da UFLA integrante do Consócio Pró-Formar[6]. Através deste curso, em 2005, foi firmado um convênio da UFLA e da UFOP com as prefeituras dos nove municípios que integrariam o Pólo de Lavras, sendo eles: Aguanil, Cambuquira, Carmo da Cachoeira, Itutinga, Lavras, Paraguaçu, Perdões, Santana do Jacaré e São Francisco de Paula, em que se estabeleceu como uma das contrapartidas destes municípios arcar com os custos inerentes a compra de materiais diversos necessários para a implementação de uma brinquedoteca em cada município enquanto a UFLA seria responsável pelo processo de formação das profissionais que atuariam nas brinquedotecas.

Deste modo o curso "O Lúdico na Educação Infantil" foi planejado para a formação da/o educadora/o na perspectiva lúdica, qualificando-a/o para desenvolver atividades em brinquedotecas e nas instituições de educação infantil, através de jogos, brincadeiras e construção de brinquedos tendo como principal objetivo potencializar a formação de profissionais da área da educação infantil para que pudessem através de ações pedagógicas lúdicas favorecer o desenvolvimento sócio-cognitivo, cultural e afetivo de crianças de 0 a 6 anos de idade.

O curso foi estruturado em três etapas presenciais e contemplou um total de 40 horas sendo 24 horas presenciais e 16 horas à distância, fundamentando-se no referencial abaixo (Quadro 1):

[5] Profissionais que atuam na brinquedoteca.

[6] "O projeto político-pedagógico da Licenciatura em Pedagogia para Educação Infantil - modalidade a distância é resultado de parceria interinstitucional estabelecida pelo Consórcio Pró-Formar, visando estabelecer uma rede de formação entre: Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ), Universidade Federal de Lavras (UFLA) e Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)." (Projeto do curso, 2005). Esse consórcio teve por objetivo a formação e a qualificação de profissionais que atuam ou atuarão no atendimento à criança de até 6 anos.

BRASIL. Ministério da Educação e do desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília – MEC/SEF, 1998.

KISHIMOTO, Tizuko M. (Org.) **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação.** 9ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2006. (págs 13 a 40)

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura. 6ª.** Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RIBEIRO, Cláudia e SOUZA, Ila Maria Silva**. Educação Inclusiva:** tecendo gênero e diversidade sexual nas redes de proteção. Lavras: Editora UFLA, 2008.

MOYLES, Janete R. **Só brincar?** O papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed Editora. 2002.

VYGOTSKY, Lev. Seminovich. **A formação social da mente:** desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6s. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes. 1998.

SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org). **Brinquedoteca:** o lúdico em diferentes contextos. Petrópolis: RJ: Vozes, 1997. (págs: 44 a 52; 83 a 92).

_____. **Brinquedoteca:** sucata vira brinquedo. Porto Alegre: Artmed editora. 1995.

Quadro 1: Referencial teórico do curso "O Lúdico na Educação Infantil"

Esse referencial abordou sistematicamente e intencionalmente as temáticas dos jogos, brinquedos, brincadeiras, entretecidas a temática de gênero e diversidade sexual especificamente no livro Educação Inclusiva foram desenvolvidas atividades relacionadas ao texto: Relações dialógicas interculturais: brinquedo e gênero, também em Brougére (2008) foi possível perceber que quando uma menina brinca de boneca está construindo sua identidade de gênero no interior de uma cultura na qual deve ser mãe, carinhosa, deve cuidar dos/as filhos/as.

Em decorrência do objetivo do curso ter sido inicialmente a formação de licenciandas/os do curso de Pedagogia; Licenciatura para Educação Infantil, o município de Ijaci a principio não participaria, entretanto devido ao interesse da Secretaria Municipal de Educação em parceria com a iniciativa privada de implementar uma brinquedoteca no município a secretaria de educação do referido município procurou o Departamento de Educação da UFLA para que profissionais da Educação Infantil pudessem participar do curso "O Lúdico na Educação Infantil".

Neste texto nos propomos a abordar aspectos da construção das identidades[7] de crianças como meninos e meninas tendo como cenário a brinquedoteca de Ijaci-MG.

[7] "[...]as identidades não são fixas, mas constituem um processo historicamente construído e produtor de diferenças." (HALL, 2001, p. 10).

ULTRAPASSANDO FRONTEIRAS: BRINQUEDO DE MENINO OU BRINQUEDO DE MENINA?

O caminho metodológico construído indicou uma visita em loco afim de conhecer estudos efetuados, pelas cursistas de Ijaci, influenciaram no funcionamento da brinquedoteca. Para tanto foi realizado um grupo focal[8] tendo em vista abordar os seguintes aspectos: espaço físico, o funcionamento, a equipe, o atendimento e as percepções das brinquedistas com relação as crianças, os brinquedos e as brincadeiras.

A equipe que atua na brinquedoteca é composta por: quatro brinquedistas formadas no curso "O Lúdico na Educação Infantil", uma auxiliar de serviços gerais e também atua na brinquedoteca uma monitora totalizando seis profissionais para atender no máximo 18 (dezoito) crianças de 2 a 5 anos de idade. As visitas a brinquedoteca são agendadas pelas instituições de Educação Infantil e também pela família que tem interesse em levar as crianças para brincar. A brinquedoteca funciona de 7h às 17h de segunda a sexta feira.

Ressaltamos que a brinquedoteca em questão não se limita a um local onde as crianças vão pegar brinquedos emprestado por um determinado tempo, mas de um local onde a criança permanece e é estimulada a desenvolver atividades lúdicas.

> "A atividade lúdica envolve, pois, o brinquedo (objeto), a brincadeira (ação) e o jogo (ação e regras), e acontece em determinado tempo e lugar, livre e espontaneamente, com a participação de uma ou mais crianças. Distingue-se pelo prazer e satisfação que proporciona as crianças" (SANTOS, p. 47, 2004).

Este prazer do qual fala a autora também está o tempo todo sendo controlado, normatizado, como retrata Foucault (1993), as diversas instituições (médicas, pedagógicas, penais) encarregam-se de manter as políticas de governamentos dos corpos e no interior da cultura estabelecer quais atitudes são *normais.*

[8] As principais características de um grupo focal são: cada grupo é organizado com um pequeno número de pessoas, a fim de incentivar a interação entre os membros; cada sessão dura de uma a duas horas; a conversação concentra-se em poucos tópicos e o moderador tem uma agenda onde estão delineados os principais tópicos a serem abordados, os quais são, geralmente, pouco abrangentes, de modo que a conversação sobre os mesmos se torne relevante; pode haver a presença de observador externo para captar reações dos participantes; utilizam-se questões e respostas não estruturadas, que podem contribuir com novas idéias sobre o assunto investigado; os participantes não devem sentir que fazem parte de um estudo, mas, sim, que são informantes; eles devem captar informações e dar informações. As vantagens de trabalhar com o grupo focal são: o clima relaxado das discussões; a confiança dos participantes em expressar suas opiniões; a sua participação ativa; a obtenção de informações que não ficam limitadas a uma prévia concepção dos avaliadores; bem como a alta qualidade das informações obtidas. Por outro lado, apresenta desvantagens, tais como: dificuldades para conseguir participantes, quando estes devem obedecer a critérios muito específicos; a produção de polêmicas e oposições na discussão; além de invalidação dos achados devido à ingerência de alguns dos participantes (VEIGA; GONDIM, 2001).

Quando se trata de sexo, gênero e sexualidade este controle é ainda maior, como retrata Foucault (2010, p.24) "(...) a multiplicação dos discursos sobre o sexo no próprio campo do exercício do poder: incitação institucional a falar do sexo e a falar dele cada vez mais (...)" para desta forma poder exercer o controle sobre o sexo, ou seja, aprendemos a confessar, a examinar a consciência com relação as práticas sexuais e mesmo "Entre o Estado e o indivíduo o sexo tornou-se objeto de disputa, e disputa pública; toda uma teia de discursos, de saberes, de análises e de injunções o investiram. O mesmo ocorre com o sexo das crianças." (FOUCAULT, 2010, p. 33)

Ressaltamos que o discurso é um constructo histórico, social e cultural e que não está apenas no que se fala, mas também nos silenciamentos naquilo que não se deve falar, ou no como, onde e com quem falar sobre sexo, estamos envolvidos por uma disputa que passa pelas relações de poder, no interior das quais os sujeitos constroem suas identidades sexuais e suas identidades de gênero.

> "Suas identidade sexuais se constituiriam, pois, através da forma como vivem sua sexualidade, com parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros/as. Por outro lado, os sujeitos também se identificam, social e historicamente, como masculinos ou femininos e assim constroem sua identidade de gênero." (LOURO, 1997, p.26)



Figura 1: Banheiros da brinquedoteca de Ijaci

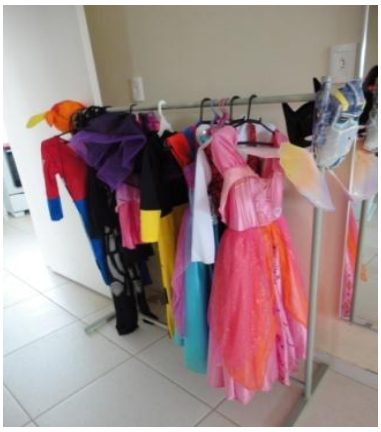


Figura 2: Varal de fantasias

Passando pela fronteira da normalidade e pela construção das identidades segue o relato de uma brinquedista durante a nosso processo de interlocução[9]: *"Nunca pensei que pudesse ver meninos brincando de boneca e fazendo comidinhas."*

Quando a brinquedita diz: "*Nunca pensei"* expressa surpresa com o fato. Ora, não expressamos surpresa com algo que é *habitual,* mas sim com algo que nos escapa. Neste caso o habitual é que a menina brinque de boneca e de fazer comidinha pois são ações que remetem a um universo dito feminino, tendo em vista que quem cuida do bebê e faz a comida é a mãe. Entretanto são múltiplas as relações e as maneiras de se constituir as identidades de gênero e as identidades sexuais, pois "Sujeitos masculinos ou femininos podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais (e ao mesmo tempo, eles também podem ser negros, brancos, ou índios, ricos ou pobres etc.)" (LOURO, 1997, p.27)

E em seguida a brinquedista continuou o relato: *"Tem mãe que não gosta que seus filhos (meninos) brinquem de boneca ou vistam fantasias de princesa ou de borboleta, mas eu falo pra elas não se preocuparem que depois passa".*

O medo de desviar da norma heterossexual passa pelo que Camargo e Ribeiro (1999, p. 34) abordam: "A infância é falada na voz do adulto e de acordo com seu pensar." Está no adulto o temor de que o menino brincando de boneca constituirá uma identidade homossexual, isso pode ser percebido na fala da brinquedista quando esta se volta as mães dizendo que os meninos podem brincar com *brinquedos de menina* porque *depois passa*. Enquanto isso a criança em muitos momentos está vivenciando uma brincadeira livre construindo ou não conflitos com relação a sua identidade sexual, sem a necessidade de se enquadrar como homossexual, heterossexual, bissexual, assexual e tantas outras classificações. Mesmo que enquanto brinque a criança esteja sujeita ao meio cultural em que vive.

De acordo com Barreto e Silvestri (2008, p. 60), "os brinquedos representam um mundo imenso cheio de surpresas e promessas que são, ao mesmo tempo, formadores e reveladores das representações infantis, ainda que estas representações estejam impregnadas de significações ideológicas", ou seja, enquanto brinca a criança reinventa situações e mesmo quando brinca livremente, ou seja, sem que um adulto direcione a brincadeira, ela está sujeita ao meio cultural no qual está inserida. A menina enquanto brinca de boneca vai se habituando

[9] Durante o grupo focal não foi realizada uma entrevista tendo em vista que o questionário visto como "ferramenta capaz de retirar o véu da linguagem que encobre o que realmente se pretende descobrir." (análise do discurso) e deste modo se chegar a uma verdade absoluta não se relaciona a perspectiva pós-estruturalista de análise.

a se tornar socialmente mulher e o menino quando nega brincar com uma boneca nega ações ditas femininas e quando acontece algo diferente do *habitual* isto se torna *desviante* como podemos perceber em outro relato:

"Tinha um menino que a mãe não deixava brincar de boneca e como ele brincava muito aqui, todo mundo falava: é veadinho, hoje ele não liga tanto, mas ele queria brincar na época" .

O menino que gostava de brincar de boneca não se enquadra a norma, portanto rapidamente em seu relato a brinquedista o recoloca na norma quando diz: *"hoje ele não liga tanto"* é como se houvesse uma culpa em deixar a criança brincar livremente com o que lhe da prazer quando o brinquedo escolhido escapa ao que é permitido em nossos padrões culturais para um menino ou uma menina.

Neste contexto do *medo* da homossexualidade insere-se a homofobia, como aborda Louro (2007, p.29)

> "Consentida e ensinada na escola, a homofobia expressa-se pelo desprezo, pelo afastamento, pela imposição do ridículo. Como se a homossexualidade fosse "contagiosa", cria-se uma grande resistência e demonstrar simpatia para com sujeitos homossexuais; a aproximação pode ser interpretada como uma adesão a tal prática ou identidade."

Deste modo, mesmo em um espaço próprio para que a criança brinque os mecanismo de controle estão presentes limitando as possibilidades de sujeitos meninos e meninas construírem suas identidades de maneira diversa em contato com qualquer brinquedo que lhe agrade, que lhe dê prazer e portanto possibilite vivenciar atividades lúdicas.

Mesmo tendo experienciado um processo de formação que abordou as temáticas relacionadas a gênero e sexualidade e sua relação com jogos, brinquedos e brincadeiras na construção da identidade da criança, observamos que o caráter cronológico e compartimentalizado do desenvolvimento da sexualidade da criança está presente no discurso das brinquedistas, bem como o incomodo com a possibilidade da construção de uma identidade homossexual.

Referências:

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na pós modernidade.** 6 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. 10 ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 1993.

_____. **História da sexualidade:** a vontade de saber. 1ª ed. Graal Editora, 2010.

CAMARGO, Ana Maria Faccioli de; RIBEIRO, Cláudia. **Sexualidade(s) e infância(s).** Campinas, SP: Moderna, 1999.

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

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado:** Pedagogias da Sexualidade**.** 2ªed. Belo Horizonte – MG: Autêntica, 2007.

VEIGA, L.; GONDIM, S.M.G. A utilização de métodos qualitativos na ciência política e no marketing político. **Opinião Pública**. v.2, n.1, p. 1-15, 2001.

NARRATIVAS DE HISTÓRIA DE VIDA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS E DA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS PERPASSADAS PELAS QUESTÕES DE GÊNERO NA INFÂNCIA

MOLON, Susana Inês[1]
LUCIANO, Mateus Pavei[2]

Eixo Temático: No cotidiano da ação docente as expressões das sexualidades e gênero na infância

Resumo: As narrativas de histórias de vida apresentam-se como uma significativa ferramenta de produção de conhecimento tendo como foco de investigação as experiências e vivências compartilhadas por um grupo de professoras dos anos iniciais e da educação infantil. O presente trabalho discute as narrativas de histórias de vida como metodologia em projeto de extensão e de pesquisa na formação continuada de professoras. Considerando-se que a investigação é ao mesmo tempo formação, a análise focou o processo de escrita e de narração oral, em que situações, vivências e memórias foram objetivadas na fala do narrador. Os resultados das análises de conteúdos das narrativas e das histórias orais apresentadas evidenciam a potencialidade dessa ferramenta de intervenção e de investigação, que possibilitou a reflexão e ressignificação de experiências e de vivências do grupo de professoras em formação continuada, por meio dos seus projetos pessoais e profissionais, rememorando suas escolhas, seus caminhos percorridos, suas emoções, projetando o passado, o presente e o futuro na busca da compreensão de devir e do porvir. Assim, os processos de subjetivar e objetivar, revelar e ocultar, recriar e inventar foram potencializados pelas experiências e vivências singulares e coletivas, expressando particularidades de cada um sem perder a dimensão do coletivo e da totalidade. As análises das narrativas apresentaram os processos subjetivos e objetivos das professoras pesquisadas inseridos nas condições sociais e culturais de um determinado momento histórico, os quais foram perpassados pelas questões de gênero presentes nas figuras representativas e nos eventos marcantes de suas infâncias. Por fim, considera-se que a constituição social e histórica das professoras, bem como suas práticas pedagógicas, manifestam e revelam questões de gênero na infância que se expressam no cotidiano da ação docente e que estão intrinsecamente ligadas às suas escolhas e modos de fazer, de pensar e de sentir, nas suas incompletudes.

Palavras-chave: Narrativas de História de Vida. Formação Continuada de Professoras. Questões de Gênero na Infância.

Abstract: The narratives of life stories are presented as a significant tool for knowledge production focusing on the investigation of general and shared life experiences by a group of teachers of the early years and childhood education. This article presents discusses life story narratives as a specific methodology in an extension and research project in the continuing education of teachers. Considering that research and/or investigation might be also understood

[1] Professora Doutora do Instituto de Ciências Humanas e da Informação e do Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental. Coordenadora do Laboratório de Pesquisa e Estudos em Psicologia Social – LAPEPSO.
[2] Acadêmico do curso de Psicologia. Integrante do Laboratório de Pesquisa e Estudos em Psicologia Social – LAPEPSO. Bolsista de Iniciação Científica FAPERGS.

as training and shaping, the presented analysis focused on the process of writing and storytelling in which average situations, experiences, and memories have been targeted in the narrator's speech.. The achieved results of the content analysis on presented narratives and storytelling show the potential of this intervention and investigation tool that led to the reflection and reframing of general and life experiences in the group of teachers in continuing education. Such competences development were only possible through their personal and professional projects, reminiscing their choices, their travelled paths, their emotions, projecting the past, present and future in the search of understanding of becoming and of the forthcoming and rising days. Thus, the processes of objectification and subjectifiction, reveal and conceal, recreate and reinvent, were exacerbated by the general experiences and singular and collective life experiences, expressing specific particularities of each one without losing the meaning of the collective and totality. The analyses of the narratives make evident the subjective and objective processes of the surveyed teachers inserted into the social and cultural conditions of a particular historical moment, which were laden by gender issues presented in the representative figures and key events of their childhoods. Finally, it is considered that the social and historical constitution of teachers as well as their teaching practices, manifest and reveal gender issues in childhood that are expressed in everyday teaching activities and are intrinsically connected to their choices and ways of doing, thinking and feeling in its incompleteness.

Key words: Life Story Narratives. Teachers Continuing Education. Gender Issues in the Childhood.

Introdução

O presente trabalho aborda o uso das narrativas de histórias de vida em um curso de formação continuada realizado junto a um grupo de professoras, do primeiro ano do ensino fundamental de nove anos e da educação infantil, participantes do projeto de extensão intitulado "Formação e desenvolvimento do sentido estético em contextos de ensinar e aprender", vinculado ao projeto de pesquisa "Constituição do sujeito, subjetividade e sentido estético na formação continuada de professores(as)", desenvolvido pelo Laboratório de Pesquisa e Estudos em Psicologia Social - LAPEPSO, do Instituto de Ciências Humanas e da Informação – ICHI, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, no decorrer do ano de 2010, com financiamento do CNPq, Edital Universal.

O curso de formação continuada realizado em seis encontros perpassou várias temáticas, dentre elas: a) história de vida: narrativa, imagem, memória; b) diversas formas de olhar, sentir, tocar; c) experiência e linguagem: maneira de fazer, arte da palavra; d) in(ter)venção no cotidiano: práticas, metáforas, registros; e) os outros: discursos, vozes, silêncios; f) subjetividade e imaginário: criação, invenção. O objetivo do curso foi a criação de um espaço para reflexão, prática e pesquisa sobre os processos de constituição do sujeito, da subjetividade e da formação do sentido estético em contextos de ensinar e aprender. Além

disso, objetivou proporcionar às professoras reflexões acerca da profissão docente, visando à ressignificação das experiências e vivências relacionadas à formação e ao desenvolvimento do sentido estético e do seu papel como educadora.

A cada encontro, novas oficinas e novas descobertas eram propostas e dispostas às professoras participantes. Durante os dois primeiros encontros, foram trabalhadas as narrativas de histórias de vida como ferramenta de conhecimento e de reconhecimento da profissão, dos caminhos trilhados, das escolhas abraçadas ou renunciadas que, nesta ligação entre devir e porvir, costuram a história de cada um. Desse modo, buscou-se conhecer aquilo que sempre esteve presente nas pesquisas, mas que não era considerado como a principal questão a ser investigada. Como aponta Chaves (2006, p. 162), "[...] elegendo como objeto de investigação aquilo que clandestinamente sempre esteve presente no ato de conhecer; nossa história de vida, nossa trajetória de formação, tudo aquilo que constitui, enfim, nossa identidade".

História de vida e narrativas como metodologia de trabalho e de pesquisa: (re)escrevendo experiências de vida

A escrita das narrativas foi planejada antes do início do curso. Antes do primeiro encontro foi entregue às professoras um roteiro que deveria auxiliar na escrita das narrativas. Esse roteiro continha questões norteadoras para o processo da escrita, visando a buscar, nas histórias de cada um, o sujeito professor e seus caminhos percorridos para a escolha profissional. Dentre as questões levantadas no roteiro e enviadas às professoras, destacam-se as seguintes: experiências como aluno (relações escolares); a escolha da profissão (influências e interesses); formação acadêmica e profissional (desejos, conquistas e frustrações); a atuação profissional (relações e expectativas); e práticas, projetos e desafios. A partir de então, as participantes construíram suas narrativas, num total de 10, que foram recolhidas para análise e discussão, após a apresentação no grupo. Além da construção das histórias de vida por meio das narrativas, as participantes deveriam levar, para o primeiro encontro, registros importantes de sua vida familiar e escolar. Foi solicitado que trouxessem fotografias, certificados, diplomas, brinquedos, brincadeiras, objetos materiais e simbólicos representativos de sua infância e adolescência.

A partir de então, durante os dois primeiros encontros do curso, as participantes tiveram a oportunidade de apresentar ao grupo suas narrativas, suas histórias de vida, suas fotografias e seus objetos trazidos. O contexto da formação continuada estava repleto de lembranças vividas por meio da escrita prévia e das novas ou outras lembranças e

ressignificações que entrecruzavam aquele momento de encontro e intensidade de vidas expostas, que iam sendo repostas e impostas nas memórias de cada um e de todos os envolvidos. Assim, as narrativas trouxeram, através do passado, do futuro e do presente, relatos de experiências e vivências extremamente significativas ao processo de formação profissional de cada professora, tendo em suas particularidades um enorme emaranhado de relações e situações que imbricavam constantemente escolhas, caminhos, pessoas, acontecimentos...

Esta oportunidade de trabalhar as narrativas de histórias de vida como metodologia mostrou-se como importante ferramenta no processo de autoconhecimento e reelaboração da própria história (JOSSO, 2006).

O presente estudo tomou como referência a abordagem autobiográfica de pesquisa, considerando que esse é um caminho que leva não apenas à produção de dados para conhecimento, mas à oportunidade de os sujeitos participantes construírem conhecimento de si e para si (COUCEIRO, 1997). A narrativa é defendida por pesquisadores como Connelly e Clandinin (1995), que abordam ideias teóricas sobre a natureza da vida humana, enquanto vida vivida, que podem ser aplicadas à experiência educativa, também enquanto experiência vivida. Para Nóvoa (1992, p. 18), esse campo teórico-metodológico apresenta uma "mutação cultural que, pouco a pouco, faz reaparecer os sujeitos, face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído." Para o autor, se no paradigma positivista o mundo era visto como estrutura e como representação, o momento exige vê-lo também como experiência. Autores como Kramer e Souza (1996), Abrahão (2001), Nóvoa (1992), Connelly e Clandinin (1995), entre outros, apontam as "narrativas", as "entrevistas autobiográficas", as "histórias de vida" como um novo campo de possibilidades interpretativas para a pesquisa educacional, em especial no campo da constituição e formação dos sujeitos.

Não só no uso em formação continuada com professoras, as narrativas de histórias de vida tornam-se poderosas ferramentas para a busca e produção de conhecimento de si e do outro, num reconhecer-se ao conhecer a própria história e a história do outro. Nesse processo de escrita, as narrativas exigem percorrer e ressignificar memórias, momentos, desejos, sonhos, vivências e experiências. Descobrindo a história, esse processo de escrita revela situações e faz surgir a necessidade de repensar, rever e rebuscar. Assim relata uma professora:

> Em vários momentos de minha vida acadêmica foi preciso escrever e apresentar minha narrativa de vida e formação profissional. Hoje retomo a

> estas escritas para reescrevê-las. Ler estas narrativas é sempre um exercício de avaliação, de retomada de memórias e sem dúvidas novas memórias e desejos vão surgindo. (Professora 8)

Ao escrever e rememorar sua própria trajetória, o sujeito entra em contato com suas experiências, suas lembranças e momentos marcantes, as significações e ressignificações, isso permite um (re)(des)encontro com uma história vivida pelas experiências, escolhas e renúncias que possibilitam ressignificações para o hoje, o ontem e o amanhã. Essa experiência coloca o sujeito em contato com os outros e consigo mesmo através da busca dos encontros, desencontros e reencontros que permeiam a constituição de si na relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo.

O processo desvela situações muitas vezes prazerosas da vida, ou não, e também situações desconfortáveis e talvez até já "esquecidas". Josso (2004, p. 74) afirma que uma das dificuldades no processo de (re)conhecimento da própria história reside na dificuldade em deparar-se consigo mesmo, "[...] é extremamente difícil para os participantes aceitarem que podem ter outras ideias sobre eles próprios e o mundo". Nem sempre é fácil entregar-se a si mesmo numa busca do próprio caminho percorrido, mas, como se pode observar na experiência vivida com as narrativas das professoras, foi uma importante e significativa experiência na vida das participantes. Como relata uma das professoras:

> Para iniciar, quero dizer que considero muito especial realizar este trabalho, porém falar de meus sentimentos, de minha caminhada, é ao mesmo tempo doloroso e prazeroso. Mas hoje considero mais leve, porque estou em um momento muito positivo e feliz. (Professora 6)

O processo de escrita autobiográfica exige um retorno, um repensar, um rememorar tudo o que foi vivido e, como uma centelha perante a pólvora, são necessárias poucas lembranças para que se faça ressurgir toda uma experiência, toda uma história, toda uma vida. (Re)escrever sua história, ou parte dela, parece um trabalho simples e fácil, mas não foi o que se viu na experiência que se vivenciou. Nesse processo há um adentramento de si mesmo em territórios existenciais, em particularidades,

> [...] em significados construídos sobre várias dimensões da vida, sobre os trajetos, sobre os processos formativos, sobre a docência e sobre as aprendizagens construídas a partir da experiência, consequentemente, introduz o professor, a professora, num processo de investigação/reflexão de seus registros [...]. (OLIVEIRA, 2006, p. 51)

Dar vida às lembranças exige que o sujeito eleja prioridades, signifique importância a tantos fatos vividos, tantos momentos esquecidos e tantos lugares visitados. Há, sim, necessidade de que a autora, agora não só sua própria protagonista, critique a si mesmo,

colabore consigo, num processo de (re)lembrar, (re)viver, ressignificar e (re)organizar. A escrita das narrativas, também, exige a capacidade da autora quanto à transposição das lembranças, dos sentimentos e das escolhas em palavra escrita, buscando e dando sentido àquilo que se escreve (SOUZA, 2006; SOUZA e ABRAHÃO, 2006).

Na análise das narrativas, percebeu-se que a narradora entrelaça passado, presente e futuro, em uma maneira peculiar de se referir os acontecimentos passados, comparando-os com situações atuais e demonstrando desejos futuros existentes já naquela época ou desejos futuros atuais em relação ao mesmo fato. Assim aparece nas brincadeiras de uma professora com a boneca Susi, que permanece com ela até hoje.

> Mas também, brinquei muito, adorava brincar de boneca, de casinha, de pular corda, de pular elástico, de esconder, de cantos de roda, de boneca de papel, enfim, amava as minhas bonecas tanto que guardei a Susi para meus filhos, como não os tive, emprestei para as minhas sobrinhas, depois a última me entregou e levei para o meu consultório. (Professora 6)

Experiências e vivências perpassadas pelas questões de gênero na infância

A partir das narrativas de histórias de vida construídas pelas professoras, buscou-se identificar pontos significativos que vieram a contribuir nos seus processos de constituição e nos seus modos de fazer e de sentir, na incompletude de cada uma. Josso (2004, p. 49) fala que "as narrativas de formação permitem distinguir experiências coletivamente partilhadas em nossas convivências socioculturais e experiências individuais, experiências únicas e experiências em série". Assim, fez-se uma análise conjunta das narrativas escritas e oralizadas pelas participantes do curso de formação continuada, confrontando e buscando situações, vivências e experiências que caracterizassem semelhanças na constituição das professoras. Nessa análise emergiram duas unidades temáticas, assim denominadas: figuras representativas e eventos marcantes perpassados pelas questões de gênero na infância.

As figuras representativas mostraram-se como importantes influências, principalmente, durante a infância e durante o processo de escolarização, dentre os quais familiares e professores que expressavam questões de gênero.

Tal situação pode ser observada pela opção pelo magistério que traz a forte presença da figura materna – a mãe – nessa escolha. Como diz Thompson (1981), existe um ponto de junção entre a experiência e a cultura. Assim, os sujeitos estabelecem conflitos e escolhas de valores nas suas decisões, que são social e culturalmente determinados. Aqui reside uma questão de gênero e de classe social (mulheres das classes menos favorecidas). Ainda como observa Thompson (1981), os valores, as normas, as regras, as expectativas são aprendidas, sentidas e vividas na família, na comunidade e no trabalho, sempre um terreno de

contradição, de luta entre valores e pontos de vista, como pode ser evidenciado na fala de um dos sujeitos pesquisados.

> Lembro que a vontade da minha mãe era que eu cursasse o magistério no segundo grau, ela dizia: "fazendo o magistério tu já tens uma profissão". Fazer o curso de magistério era a maneira de fazer um segundo grau profissionalizante e assim uma forma rápida para oportunizar um emprego logo após o término do segundo grau, o que fazer o curso comum de ensino médio não proporcionava. Com a influência da ideia da minha mãe fui inscrever-me para realizar o teste de seleção para ingressar no curso, mas como não era a minha vontade ser professora decidi não comparecer à prova. (Professora 8)

Essa professora traz em sua trajetória as marcas da não escolha pelo magistério, que não é significada apenas como experiência negativa nem escolha equivocada da mãe, mas como um processo que a constituiu professora, apesar da não opção pelo magistério naquele momento em função da má impressão quanto ao sujeito professor deixada pelos seus professores: "Pela imagem dos professores que eu tive, as imagens que eu atribuí à docência não me permitiam ser professora, não era legal, não tinha um *status*, não enchia meus olhos..." (Professora 8). Essa professora relata a dificuldade que teve na escolha de uma carreira profissional, mas a felicidade e satisfação quando "enxergou" a pedagogia e a alfabetização como realizações pessoal e profissional.

Os eventos marcantes aparecem como momentos de reflexão, retomada e experiência de vida, bem como incentivo e novas formas de olhar o mundo que foram possibilitadas por algumas situações em que a questão de gênero estava presente. Dentro disso, pode-se citar o primeiro contato com as escolas, as separações, os falecimentos, os acidentes, os casamentos, a gravidez. Esses momentos apareceram como influenciadores de novas perspectivas e fatores motivacionais. São momentos que, conforme são relatados (de forma oral e escrita), surgem como ressignificação de desejos, força de vontade e superação. Pode-se observar no trecho abaixo, em que uma professora relata sobre a angústia vivida na infância e como isso a atenta para fatos atuais, em que as crianças não são ouvidas nem respeitadas nas suas posições e vontades. A menina que expressava por meio de várias linguagens as suas inquietações, indagações e emoções, mas que foi ignorada pela figura paterna de autoridade e de controle sobre a vida do outro.

> Naquele momento, apesar de falar por diversas linguagens, um horizonte de sentimentos me povoava: a insatisfação e a angústia de partir para lugares que não conhecia; a tristeza da separação das pessoas queridas; os medos de cada viagem, de cada chegada e do retorno; o desejo de rever minhas primas e de brincar com elas; as perguntas sobre o que estávamos indo fazer num lugar tão longe; os questionamentos sobre o porquê de o meu pai andar

> armado e o que ele fazia com os macacos das árvores que ele cortava. Entretanto, esses sentimentos, vontades e inquietações eram desconsiderados pelos adultos, por eu ser uma criança, invisibilidade que vinculo à raiz etimológica da palavra *Infantia*, que se refere àquele "a quem não se escuta". [...] Percebi, através da retomada de minha infância na escrita da dissertação, o quanto é urgente a necessidade de ressignificar os nossos olhares sobre essa categoria e de romper com as perspectivas pelas quais culturalmente são concebidas as crianças. (Professora 3)

Outra professora escreve como as dificuldades vividas fizeram com que buscasse autonomia e independência financeira na condição de mulher separada que, para cuidar dos filhos, se lança ao mercado de trabalho como autônoma e depois na carreira de funcionária pública aliando outros trabalhos:

> Nos descaminhos e meandros cotidianos, decide desvencilhar-se do que considera o entrave temporal de sua vida: o casamento. Desde então não parou mais. Para sobreviver com três filhos na faixa de adolescência, intensifica atividades autônomas como cabeleireira e, implementa uma malharia, serviço que desenvolve até ser nomeada funcionária pública. Designada para a SMEC no ano de 1995, assume uma turma de 4ª série, na escola Assis Brasil. No período de recesso, atua na creche do Lions, na comunidade de Carreiros e, concomitantemente, é convidada por um amigo para atuar na escola Coriolano Benício. Em março de 1996 é remanejada para a referida escola, na qual atua até hoje. (Professora 7)

Momentos em que as dificuldades, dúvidas ou necessidades faziam-se presentes no cotidiano da vida dessas professoras, impulsionando a busca constante por novos conhecimentos e novos modos de fazer na busca por um emprego melhor remunerado na sua condição de mulher docente.

> No meu caso, a escolha pela formação continuada se deu porque eu não queria parar de estudar, porque gosto, e, depois, porque eu sabia que precisava investir nos meus estudos se quisesse conseguir um emprego melhor na área, um dia [...]. (Professora 5)

> Não sei explicar, mas mesmo assim, quando eu tinha que fiscalizar fardas, impor silêncio, eu tinha a sensação de estar em uma prisão e isso fez com que me afastasse da escola e me voltasse para a terapia da aprendizagem, ou seja, busquei a psicopedagogia clínica e institucional. (Professora 6)

São essas diversas e diferenciadas experiências, vividas pelas professoras nas suas histórias de vida e no contexto escolar, e a forma como elas compreendem e significam essas experiências que produzem e dão sentido as suas vidas. Nessa perspectiva, ouvir as histórias das professoras das classes populares foi(é) fundamental para compreender a natureza complexa e compósita do ato pedagógico que integra a multidimensionalidade de saberes

construídos nas relações em diversos contextos e que constituem o sujeito com as marcas das questões de gênero e de classe nessas trajetórias.

Considerações finais

A experiência de uso das narrativas e histórias de vida em projeto de extensão e de pesquisa na formação continuada de professoras tem revelado o potencial dessas ferramentas na (re)construção e ressignificação da vida e da formação profissional das professoras. Poder verificar, através do processo de escrita das narrativas, as relações implícitas e explícitas na vida pessoal e profissional daquelas participantes, bem como oportunizar este diálogo com elas tornou a experiência muito significativa. Também, através da interação entre o grupo durante as apresentações, os momentos vividos e compartilhados, as angústias divididas, o crescimento pessoal profissional que cada uma obteve e com as quais cada uma pode contribuir.

Ainda, através dessas ferramentas é oportunizado às professoras o conhecimento mais aprofundado de si, dos outros e dos caminhos que as levaram para a escolha da docência e qual o sentido disso para suas vidas. Possibilita às educadoras reencontrar, rever e dar outro significado aos momentos importantes que nortearam e norteiam sua formação.

Torna-se cada vez mais claro o quanto a constituição do sujeito professora se concretiza no seu cotidiano profissional e nas suas vivências e experiências anteriores, mesmo antes da decisão pela formação docente. Bem como faz-se mister possibilitar ao sujeito professora esta percepção quanto às vivências e aos anseios de uma vida, de uma profissão e uma busca constante pela satisfação, e como sua história está ligada a tudo isso, suas decisões, escolhas e renúncias e, tão ou mais importante, ao seu devir, pois encontros e desencontros são partes constituintes de um "passado, presente, futuro". Enfim, pessoas, lugares, idas e vindas, fatos e histórias, então, não são meras lembranças de um passado recente ou distante, mas experiências significativas de vida que, ao serem repensadas e ressignificadas, remetem a professora aos fatores existenciais que estão, permanente e intrinsecamente, ligados às suas escolhas e modos de fazer, de pensar e de sentir, e continuamente estarão. Assim, pode-se verificar e questionar o quanto as escolhas e os valores são perpassados pelas questões de gênero e de classe social, que estão atravessando e influenciando a constituição das professoras nas práticas pedagógicas e no cotidiano da ação docente.

Referências:

ABRAHÃO, Maria Helena M. B. Construindo histórias de vida para compreender a educação e a profissão docente no Estado do Rio Grande do Sul. In: ABRAHÃO, Maria Helena M. B. (org.). *História e histórias de vida*: educadores fazem a história da educação rio-grandense. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA. J. et al. *Déjame que te cuente.* Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

COUCEIRO, Maria de Loreto Paiva. Especificidades das abordagens biográficas em ciências da educação. In: ESTRELA, Albano, FERREIRA, José (orgs.). *Métodos e Técnicas de Investigação Científica em Ciências da Educação/ Méthodes et Techniques de Recherche Scientifique en Education.* Lisboa, p. 263 - 270, 1997.

JOSSO, Marie-Christine. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B.; (Org). *Tempos, narrativas e ficções:* a invenção de si. Porto Alegre / Salvador: EDIPUCRS / EDUNEB, p. 21- 40, 2006.

JOSSO, Marie-Chrisrtine. *Experiências de Vida e Formação.* São Paulo: Cortez Editora, 2004.

KRAMER, Sonia e SOUZA, Solange (orgs.). *Histórias de professores*: leitura, escrita e pesquisa em educação. São Paulo: Ática, 1996.

NÓVOA, António. *Vida de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Implicar-se... Implicando com professores: tentando produzir sentidos na investigação/formação. In: SOUZA, E. C. (Org.). *Autobiografias, histórias de vida e formação:* pesquisa e ensino. Porto Alegre / Salvador: EDIPUCRS / EDUNEB, p. 47-57, 2006.

SOUZA, Elizeu Clemente de Souza (Org). Pesquisa narrativa e escrita (auto)biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B.; (Org). *Tempos, narrativas e ficções:* a invenção de si. Porto Alegre / Salvador: EDIPUCRS / EDUNEB, p. 135-147, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino, ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). *Tempos, narrativas e ficções:* a invenção de si. Porto Alegre / Salvador: EDIPUCRS / EDUNEB, 2006.

THOMPSON, Edward P. *A miséria da teoria ou um planetário de erros:* uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1981.

O EDUCADOR INFANTIL E SEU PAPEL NA CONSTRUÇÃO DE GÊNERO E SEXUALIDADE DAS CRIANÇAS

SCHINDHELM, Virginia Georg – UFF/CNPq

Eixo temático: No cotidiano da ação docente as expressões das sexualidades e gênero na infância

Resumo: A pesquisa de doutorado, em andamento, investiga o papel do educador infantil na construção de gênero e sexualidade das crianças. Gênero é o conjunto de valores, atitudes, papéis, práticas ou características culturais que definem ser homem/mulher. Sexualidade é uma construção social relacionada ao poder e à regulação, ainda hoje, polêmica na escola pela multiplicidade de visões, crenças, tabus, interditos e valores dos que nela convivem. Na história de nossa cultura é notória a presença maciça de mulheres nas atividades escolares de assistência e cuidado dos pequenos. Qual o efeito do gênero nas relações construídas entre educadores e crianças? Pela imitação e identificação as crianças introjetam sentidos e significados e exercitam um fazer estabelecido pela sociedade como eminentemente feminino ou masculino, que se desenvolve no âmbito do privado e do público. Os pequenos constróem suas concepções sobre gênero e sexualidade na relação individual e social nos primeiros anos da vida escolar. O trabalho investigativo entrelaça dados constitutivos da: (a) pesquisa qualitativa com observação participante; (b) coleta de informações, registro de observações livres e narrativas das crianças e da equipe pedagógica; (c) discussões e troca de conhecimentos na formação continuada dos educadores; (d) análise bibliográfica priorizando as teses de Foucault, Louro, Scott e outros estudiosos da infância, gênero e da sexualidade. Os resultados, ainda provisórios, alicerçam situações cotidianas e: (1) desvelam ocultamentos e silenciamentos dos educadores acerca da temática; (2) expõem experiências problemáticas que os levam ao enfrentamento de situações inusitadas, desencadeando decisões num terreno de incertezas, singularidades e de conflito de valores; (3) evidenciam falas que carregam marcas de angústias e constrangimentos sobre o sexual; (4) revelam (des)conhecimentos sobre a sexualidade infantil para a equipe pedagógica. A investigação promove singelos movimentos instituintes pelo intercâmbio de experiências e saberes como alternativas para os educadores re-significarem suas concepções sobre as temáticas.
Palavras-chave: educador infantil, infância, gênero e sexualidade

Abstract: The still going on doctorate research investigates the infant educator's role in constructing the children's genre and sexuality. Genre is the set of values, attitudes, roles or cultural characteristics that define being a man/woman. Sexuality is the social construction related to power and regulation, but nowadays in schools it is still controversy due to the great variety of visions, beliefs, taboos, interdicts and values of those who live in the society. In our culture history it is notorious the great presence of women taking care and assisting children in school activities. What is the genre effect in the constructed relations between educators and students? By imitating and identifying the adults in the private and public spaces children absorb senses and significance and exercise, imposed by the society, what they have to do as men or women. During their first years of school life the children build their genre and sexual conceptions in individual and social relationships. The investigative work joins investigation of: (a) qualitative research with participative observation; (b) collecting information, free observation children and educating team's registers and narrations; (c) discussions and exchanging knowledge in the ongoing teachers education; (d) bibliography analisys giving

adoção de estilos de vida mais saudáveis, a obesidade e o sedentarismo, assim como a relação da profissão de educador físico com as estratégias de promoção da saúde. Essas matérias compreenderam três informes publicitários distintos, denominados 'MOVIMENTO'.

Mesmo que o foco deste estudo esteja voltado para as publicações das Revistas EF, pensamos que os referidos informes não podem ser totalmente descartados, já que eles reforçam certas compreensões do referido Conselho acerca da adoção de estilos de vida mais saudáveis. Eles demonstram, também, certo posicionamento do CONFEF no que diz respeito à importância do profissional de educação física como indispensável para a obtenção de uma melhor qualidade de vida.

Partindo desse entendimento, alguns dos excertos em destaque foram retirados dos referidos informes publicitários, com a intenção de corroborar com as demais discussões oriundas das Revistas EF. As ideias que circularam nas matérias desses informes também foram amplamente debatidas nessas publicações, com a ressalva de que esses documentos foram distribuídos entre a população em geral, diferentemente das publicações da Revista EF.

Sendo assim, como forma de introduzir as análises deste estudo, optamos por utilizar como exemplo de destaque um excerto do informe publicitário: *"Movimento – o bem estar de estar bem"*,

> *[...] a atividade física orientada por Profissional de Educação Física é o melhor e mais importante ingrediente para viver com qualidade no mundo moderno, pois promove a saúde e aumenta o bem estar* (MOVIMENTO: O BEM ESTAR DE ESTAR BEM, 2008, p.4).

Esse excerto faz parte da matéria com subtítulo 'Receita de Vida'[4], que enfatiza como essencial a presença do profissional de educação física para que os indivíduos tenham (mais) qualidade de vida. O Informe Publicitário em questão ainda destaca a importância desse profissional na escolha da atividade física (correta), que possibilitará maior prazer ao praticante, pois "em vez de tentar achar o melhor caminho sozinho, buscar orientação de um Profissional de Educação Física é essencial para descobrir o que é mais prazeroso e adequado à saúde" (MOVIMENTO: O BEM ESTAR DE ESTAR BEM, 2008, p.7). Aborda também que a garantia de uma longevidade com autonomia está localizada na "prática de uma atividade física orientada e uma alimentação saudável [que] são a base para uma boa

[4] Receita de vida – Subtítulo de uma das matérias presentes no Informe Publicitário: MOVIMENTO: O bem estar de estar bem, 2008, p.4.

qualidade de vida – longa e independente" (MOVIMENTO: O BEM ESTAR DE ESTAR BEM, 2008, p.6).

Ao fazer tais afirmações sobre as responsabilidades dos profissionais de educação física como 'gerenciadores' do bem-estar alheio, o CONFEF parece sugerir que a prática de atividades físicas está intrinsecamente relacionada à especialidade do profissional, abolindo toda e qualquer atividade física sem a devida orientação. Os especialistas são aqueles que fornecem um elo entre o governamento das autoridades sobre os indivíduos, no que se refere às suas escolhas e na sua conduta, possibilitando uma distância entre a formalidade da lei e da polícia, obtendo assim seus objetivos não sob o efeito da violência e do constrangimento físico, mas pela persuasão, pelo estímulo de ansiedades e pelas suas normas (ROSE, 1998).

Pode-se dizer que o indivíduo é conduzido, aqui, principalmente através daquilo que Nikolas Rose (1998) denominou de *governo da alma*. Para que tal governo opere é necessário que nos reconheçamos como pessoa, como ideal ou certo potencial de pessoa, dependendo dos desconfortos que possam ocorrer através do julgamento normativo que deixa claro a distância entre aquilo que somos e o que poderíamos ser. Nesta mesma direção, são incansáveis os estímulos oferecidos para que o indivíduo diminua essa distância, obviamente se ele seguir os avisos dos *especialistas no governo do eu* (ROSE, 1998).

Qualquer conhecimento, inclusive o risco, para Sérgio Carvalho (2004), demonstra disputas de valor, constantemente negociadas dentro das redes sociais, construindo sentidos. Para tanto, esses fenômenos não podem ser caracterizados como estáticos e nem tampouco como objetivos. O autor ainda faz uma ressalva, ao dizer que os riscos definidos e priorizados pelos especialistas não revelam escolhas neutras e nem objetivas, como tem sido explorado pela literatura científica, "pois são, à semelhança do julgamento dos leigos, construídas através de processos sociais e culturais implícitos" (CARVALHO, 2004, p.673).

Para Nikolas Rose (1998), o mais irônico disso é o quanto acreditamos, ao modificarmos nossas avaliações políticas e nossa ética, que estamos livres para escolher em direção à "nossa liberdade". Para os especialistas da subjetividade tornou-se fundamental a forma como somos governados e como governamos a nós mesmos, pois o governamento da subjetividade vai exigir, de certo modo, que as autoridades atuem indiretamente sobre as escolhas, os anseios e a conduta das pessoas (ROSE, 1998).

Acompanhando a máxima do governamento através da informação, ou pelo estímulo de ansiedades e normas como um meio possível de conduzir as escolhas dos indivíduos, bem

como a importância do especialista como um 'gerenciador' dessas escolhas, exemplificamos alguns excertos retirados das Revistas EF que abordam tais situações:

> *(...) o Profissional de Educação Física tem um papel primordial nesta busca da sociedade por saúde e bem-estar* (REVISTA EF, n°.14, 2004, p.20).
>
> *O Profissional que antes era visto como um mero professor de ginástica, hoje é responsável pela melhoria da qualidade de vida da sociedade* (REVISTA EF, n°.17, 2005, p.08)[5].
>
> *O interesse pela qualidade de vida e longevidade faz parte da vida das pessoas. O professor é o protagonista desse cenário. Ele é indispensável na vida das pessoas que buscam viver bem e por mais tempo. Além disso, dentro das escolas é o mais procurado e querido pela maioria dos alunos, tendo, portanto, importância na formação de crianças e jovens que muitas vezes buscam se aconselhar com esses profissionais* (REVISTA EF, n°.23, 2007, p.06)[6].

A partir desses excertos em destaque pode-se perceber o quanto as Revistas EF buscam, através deste tipo de abordagem, presente de forma contundente em suas publicações, 'solidificar' a profissão. Elas também parecem estar tentando fazer com que os profissionais de educação física sejam efetivamente responsáveis pela qualidade de vida, saúde e longevidade daqueles que, por ventura, seguirem os seus conselhos. Conselhos esses que passam, obrigatoriamente, pela adoção de estilos de vida mais saudáveis.

Além do posicionamento da profissão como indispensável, é possível também localizar nos excertos das revistas uma tentativa de abrangência profissional. Isso pode ser observado a partir do alargamento do campo profissional destinado à educação física e do quanto essa, como área de conhecimento – no contexto da Revista –, têm se apropriado de diferentes discursos, para se firmar em um mercado de trabalho que se amplia cada vez mais. Nesta direção, destacamos a Revista de número 30, que documenta o I Congresso Nacional do sistema CONFEF/CREFs, no qual se possibilitou uma interação entre diversos conselheiros do sistema para debater os rumos da profissão. Na ocasião, a conferencista Maria Urbana Rondon, do Instituto do Coração de São Paulo (InCor), além de apresentar índices alarmantes de sedentarismo e obesidade, indicando as atividades físicas orientadas como recursos fundamentais para a redução de tais fatores de risco, comentou o quanto a atuação do profissional de educação física nas unidades de saúde tem se revelado de suma importância.

[5] Conforme a publicação da Revista EF n°. 17 de 2005, este excerto conta com a colaboração de Bernard Rajzman – Subsecretário do Pan-Americano Rio 2007.
[6] De acordo com a Revista EF, n°.23 de 2007, este excerto conta com a colaboração da ex-atleta e vereadora Patrícia Amorim.

Mais do que isso: "O que o Profissional de Educação Física faz no hospital muda drasticamente a qualidade de vida dos pacientes" (REVISTA EF, n°.30, 2008, p.14). Ainda sobre a atuação do profissional de educação física e a sua relação com a saúde e a qualidade de vida dos indivíduos, o conselheiro Lúcio Rogério Gomes dos Santos, nessa mesma ocasião, declarou que:

> *a certeza de respostas fisiológicas que auxiliam, tratam ou até mesmo induzem à cura de doenças (...) qualificam o exercício físico como a mais indispensável das ações na busca da qualidade de vida* (REVISTA EF, n°.30, 2008, p.14).

Partir do entendimento de que o exercício pode tanto induzir a cura de doenças, como também ser uma opção indispensável para a qualidade de vida e que a sua prática depende da presença do profissional de educação física em seus diferentes campos[7], fortalece a ideia de um alargamento do campo de atuação desse profissional. O profissional de educação física é posicionado, assim, a partir dos discursos da saúde, ou seja, da prevenção de doenças e promoção da saúde, como aquele capaz de atuar nos mais diferentes meios de atuação. Ainda, destacamos tal afirmação nas publicações das Revistas EF a partir do texto do Presidente do CONFEF, Jorge Steinhilber, que, ao tentar justificar a crescente busca por um estilo de vida mais ativo, declarou que:

> *[...] o setor do fitness não pára de crescer, assim como também é crescente as modalidades e o número dos esportes radicais e de aventura. "Enfim, o esporte, os exercícios físicos e a busca pela promoção de saúde têm um enorme significado na economia, na política e na compreensão de que a atividade física deve ser considerada como de fundamental importância para o país. Não se trata de supérfluo e sim de essencial"* (REVISTA EF, n°.15, 2005, p.31).

Nos diferentes textos publicados nas Revistas EF foi possível perceber a utilização de forma 'mais recorrente' das colaborações de 'outros especialistas'. Tais participações visavam, na maioria das vezes, 'reforçar' os apelos para a prática de atividades físicas orientadas por profissionais da área, salientando assim os benefícios de um estilo de vida mais saudável e ativo. No entanto, cabe pensar acerca de tais colaborações, pois, além de resgatar uma constante 'demarcação de espaço' do profissional de educação física, como 'o especialista responsável' pelo gerenciamento do bem-estar e da qualidade de vida dos indivíduos – já realizada pelo CONFEF através da sua Revista –, tal reforço advindo de outros

[7] Aqui nos referimos aos diferentes campos de trabalho como exemplo: a escola, a academia, os hospitais, o clube, entre outros.

especialistas pareceu corroborar como uma 'supervalorização' desse profissional. Assim, as diferentes colaborações realizadas pelas demais áreas ali representadas por seus especialistas reforçaram as compreensões da Revista acerca da adoção de determinados estilos de vida, reconhecendo, de certo modo, os profissionais de educação física como "legítimos gerenciadores do bem-estar".

As participações de outros especialistas[8] nas Revistas EF, também nos remetem para uma ideia de 'preocupação', como se as temáticas ali desenvolvidas estivessem no foco das discussões de outros profissionais, além daqueles para o qual a Revista EF está endereçada. Essa estratégia de associação entre as compreensões da Revista EF e os apontamentos de outros especialistas, tem um caráter de legitimação, principalmente, quando o assunto se refere à saúde. As diferentes participações de especialistas nas publicações, incluindo os próprios profissionais de educação física (colaboradores da Revista), tendem a reforçar também a ideia de um determinado tipo de profissional de educação física nos 'moldes' definidos pelo respectivo Conselho.

Ao analisarmos as Revistas EF pudemos perceber que um dos recursos mais utilizados, ao abordar as questões acerca da adoção de estilos de vida mais saudáveis, tem sido o constante incentivo para a prática de atividades físicas regulares. Independentemente dos benefícios que tal prática possa gerar aos indivíduos, cabe pensar acerca dos discursos com base na ocorrência de doenças que tem aparecido de forma corriqueira nas publicações das Revistas EF. Isso aconteceu, por exemplo, na publicação de número 28: "De acordo com a Organização Mundial da Saúde, 80% dos casos de doenças cardiovasculares e diabetes, e 40% dos casos de câncer são evitáveis através da mudança do estilo de vida" (REVISTA EF, n°.28, 2008, p.16). A associação presente nesse tipo de excerto, que relaciona os índices de doenças não-transmissíveis e o estilo de vida, parece refletir certa influência no modo de viver dos indivíduos. Ainda nessa mesma direção, destacamos o excerto a seguir:

(...) há evidências abundantes de que, nos tempos atuais, a qualidade e a duração de nossas vidas sejam fortemente influenciadas por nossos comportamentos cotidianos, por nosso jeito de viver. Tais evidências indicam que as doenças que mais matam nos dias de hoje – referidas como doenças crônico-degenerativas (como as doenças cardiovasculares, diabetes, câncer e doenças respiratórias, entre outras) – ocorrem mais

[8] Referimo-nos, aqui, aos diferentes colaboradores da Revista: políticos, profissionais de outros conselhos, médicos, fisioterapeutas e demais profissionais mencionados nos excertos.

freqüentemente e mais precocemente em pessoas com estilos de vida menos saudáveis (REVISTA EF, n°.29, 2008, p.19)[9].

Há uma quantidade significativa de textos publicados pelas Revistas EF na direção de relacionar o aparecimento de doenças aos hábitos de vida dos indivíduos. Dos 32 exemplares utilizados[10], as implicações referentes à atividade física e às doenças crônicas aparecem em pelo menos 15 momentos diferentes, acompanhadas pelo discurso da atividade física como fator de prevenção e promoção da saúde, que conta com mais 18 aparições. Esses dados servem para mostrar o quanto esse tipo de publicação está tentando se vincular a um discurso já estabelecido, ou seja, o discurso da área biomédica, que tem também possibilitado esse tipo de associação entre os diferentes campos da saúde.

A frequente associação entre os temas educação física e saúde, presente também em outros tipos de publicações, pode ser evidenciada a partir de uma busca sobre a associação de tais assuntos no site da Biblioteca Virtual em Saúde (BIREME), em que pelo menos 3.051 publicações abordam tais temáticas como foco de suas pesquisas[11]. A frequente associação entre a educação física e a saúde, como tem sido vista na literatura científica, tem buscado retratar – na maioria das vezes – as preocupações com uma mudança nos modos de viver da população.

As relações apontadas nas publicações das Revistas EF, entre a mudança nos estilos de vida e os níveis de ocorrência de doenças crônicas não-transmissíveis, têm sido sinalizadas como um incentivo para a prática de atividades físicas. Em outras palavras, esses dados sobre os níveis de ocorrências de doenças crônicas, frequentemente utilizados como estratégias de abordagem nas publicações, parecem favorecer/incentivar uma mudança de comportamento por parte dos indivíduos.

Tais preocupações apresentadas nas Revistas EF, acerca da importância da adoção de estilos de vida mais saudáveis, têm contado com a colaboração de outros especialistas, principalmente aqueles de outras áreas da saúde. Tal colaboração remeteria à ideia de que vários "*experts"* estariam atuando em conjunto, em prol de uma melhor condição de saúde, ou seja, uma ideia de 'preocupação geral' em relação ao modo de vida a ser adotado pelos indivíduos, assim como das possíveis consequências de tais escolhas. Nesta mesma direção,

[9] Conforme a Revista EF, n°. 29 de 2008, este excerto conta com a colaboração do Coordenador do Núcleo de Pesquisa em Atividade Física e saúde – UFSC – Markus V. Nahas.
[10] Esta pesquisa foi realizada entre 2008 e 2010, período no qual foram analisados 32 exemplares da Revista EF, de 2002 até 2009.
[11] Pesquisa realizada no site: www.bireme.br, na data de 16/03/2010.

ao comentar sobre a influência das políticas governamentais em relação as nossas escolhas, Sérgio Carvalho refere que "por caminhos semelhantes virtualmente todas as facetas da vida passam a ser afetadas pelas políticas governamentais que procuram facilitar as opções saudáveis e dificultar as escolhas que trazem dano à saúde individual e coletiva" (CARVALHO, 2004 p.674).

É possível perceber, também, certo estímulo às práticas físicas sob a orientação de profissionais da área, bem como certa necessidade de tornar públicas as mudanças que tem ocorrido nos objetivos dos indivíduos em relação aos exercícios físicos, como demonstra o seguinte excerto:

As pessoas se conscientizaram da importância do Profissional de Educação Física na elaboração de atividades que condizem com a demanda de cada um. Antigamente, a preocupação era apenas com a questão estética. Hoje, o objetivo é a busca pela longevidade e o bem-estar (REVISTA EF, n°.19, 2006, p.10)[12].

Acompanhando essa estimulação presente nas publicações em relação à necessidade de orientação profissional para a prática de atividades físicas pode-se ainda destacar, o quanto a área da Educação Física – no entendimento do CONFEF e de seus colaboradores – está buscando tanto se articular com as demais áreas da saúde quanto interagir em todas as fases da vida dos indivíduos. Em tal movimento, a área vem se utilizando, como um "solo conceitual comum", o discurso biomédico como um tipo de suporte. Para demonstrar o quanto a Educação Física hoje está sendo considerada como indispensável no entendimento das Revistas EF, apresentamos o seguinte excerto:

Todas as faixas etárias da população são carentes de atividades físicas. Os idosos enfrentam problemas de solidão, saúde debilitada e doenças crônico-degenerativas. Os adultos precisam enfrentar o sedentarismo, vícios posturais, entre outros. Muitos adolescentes são sedentários e as crianças precisam de desenvolvimento físico, motor e social. A atividade física devidamente orientada, articulada com o trabalho de outros profissionais da saúde, é fundamental para a superação de todos esses males (REVISTA EF, n°.29, 2008, p.28)[13].

Tal tipo de argumentação, apresentada diversas vezes pelas Revistas EF, parece forçar uma demarcação de espaço/lugar do profissional de educação física. Além disso, as publicações demonstram também, uma constante preocupação em definir o quanto os seus

[12] De acordo com a publicação da Revista EF, n°.19 de 2006, este excerto conta com a colaboração do Presidente do CREF6/MG – Cláudio Boschi.
[13] Conforme a Revista EF, n°. 29 de 2008, este excerto conta com a colaboração do Deputado Ernandes Amorim em prol do projeto de Lei 3513/08 (sobre a atuação dos Profissionais de Educação Física nos Núcleos de Atendimento à Saúde da Família).

profissionais são indispensáveis para a mudança dos hábitos de vida. Caberia pensar, então, que, de certo modo, essas argumentações têm sido apresentadas como uma direção alternativa, como se a prática de atividades físicas regulares atuasse de forma 'medicalizante', principalmente em relação àqueles indivíduos que optam por modos de vida que possam gerar determinadas complicações, como a obesidade e demais doenças crônicas não-transmissíveis.

Procuramos tensionar, aqui, as compreensões apresentadas pelas publicações das Revistas EF sobre a indispensabilidade do profissional de educação física na adoção de um estilo de vida mais saudável. Esse tensionamento envolveu, principalmente, a contextualização das compreensões do CONFEF e a sua relação com as formas de governamento dos indivíduos a partir da máxima do estilo de vida saudável/ativo.

A partir das compreensões apresentadas nas publicações da Revista EF, a indispensabilidade do profissional de educação física pode ser considerada como um dos tópicos mais relevantes, pois o CONFEF produz, por meio da revista, um determinado profissional de educação física. Neste sentido, é possível dizer que o CONFEF assume como tarefa 'posicioná-lo' em um campo de trabalho cada vez maior. Tal abrangência profissional ofertada pelo CONFEF parece remeter à ideia de que não há 'lugar' onde o profissional de educação física não possa atuar.

A utilização de diferentes especialistas como colaboradores nas reportagens das Revistas EF refletiram também uma necessidade de legitimação, por parte do CONFEF, da Educação Física e de seu escopo de atuação – dentro dos preceitos do referido Conselho. Nesse aspecto, esses preceitos do Conselho – como autoridade político-representativa na área – e de outros especialistas pareceu fornecer um tipo de 'molde'/'modelo' ideal de profissional de educação física. Tal profissional deve tanto prescrever, quanto seguir inúmeras prescrições, caracterizando-se assim como um 'gerenciador da conduta alheia' ao mesmo tempo em que é um profissional governado por um determinado modelo.

Além dessa questão do governamento, penso que devemos também destacar a associação entre os incentivos para a prática de atividades físicas regulares como forma de medicalização do cotidiano. Salientamos o quanto essa relação tem se tornado evidente, e o quanto os indivíduos tem buscado melhorias tanto do físico como do psíquico, em razão da controversa questão da saúde que envolve os indivíduos na busca por um tipo de suporte medicalizante. Muitas vezes os indivíduos nem apresentam sinais ou sintomas de patologias, porém, por algum motivo necessitam seguir alguma prescrição (COUTO, 2009).

Em função dessa necessidade por algo a 'mais', pudemos perceber, em relação às Revistas EF, que as estratégias de persuasão parecem provocar os indivíduos, incitando-os, fazendo com que eles estejam sempre em constante dúvida sobre quais mudanças devem ou não adotar. Independentemente da motivação para a prática de atividades físicas regulares, se por motivos estéticos ou de saúde, para as publicações das Revistas EF o mais relevante parece ser a quantidade de adeptos, de praticantes de atividades físicas prescritas e acompanhadas por um profissional devida e legitimamente habilitado.

Referências:

CARVALHO, Sérgio Resende. As contradições da promoção à saúde em relação à produção de sujeitos e a mudança social. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, 9 (3), 2004, p.669-678.

COUTO, Edvaldo Souza. Corpos dopados, medicalização e vida feliz. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; SILVA, Méri Rosane Santos da; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs), **Corpo, gênero e sexualidade: composições e desafios para a formação docente.** Rio Grande: Editora da FURG, 2009, p.43-53.

MOVIMENTO: O Bem estar de estar bem. **Revista Época**, São Paulo: Editora Globo, nº 537, set. 2008, p.1-12.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz T. (Org), **Liberdades reguladas**. Petrópolis: Editora Vozes, 1998, p.30-45.

10.2 POSTER

A DIFERENCIAÇÃO DE GÊNEROS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

MONTEIRO, Mariana Kubilius[1]
ALTMANN, Helena[2]

Eixo Temático: No cotidiano da ação docente as expressões das sexualidades e gênero na infância

Palavras-chave: Educação Infantil; Gênero; Cotidiano Escolar.

O presente trabalho pretende apresentar um relato de experiência e refletir sobre o papel que a Educação Infantil vem desempenhando em nossa sociedade no estabelecimento e/ou problematização da diferença entre os gêneros feminino e masculino.

A diferenciação de gêneros comumente tem sido considerada em nossa sociedade como natural, com fundamentação em estudos da biologia e da medicina. No entanto, vários estudos têm procurado desconstruir essa idéia naturalizante, encarando a diferença entre gêneros como uma concepção sócio e historicamente construída.

O primeiro aspecto considerado para diferenciar o feminino do masculino em nossa sociedade tem sido o corpo, mas essa diferenciação nem sempre foi considerada da forma como a concebemos. Soares (2006) aborda o tema corpo em sua relação com o tempo histórico, considerando que a materialidade do corpo *concentra e expõe códigos, práticas, instrumentos, repressões e liberdades.* (SOARES, 2006, p. 109)

Se o corpo revela materialmente as características do tempo histórico em que se situa, a constituição do feminino e do masculino na sociedade pode ocorrer de formas diversas. A respeito da diferenciação dos gêneros a partir da análise do corpo, Altmann e Martins (2007) consideram, em uma perspectiva que colabora com a de Soares (2006), que *cada cultura constrói significados para as diferenças corporais, e a nossa coloca o sexo biológico na origem do gênero e da sexualidade*. (ALTMANN e MARTINS, 2007, p. 136)

Altmann e Martins (2007, p. 133) demonstram que os estudos sobre gênero vêm rejeitando o *determinismo biológico*, o qual consideraria os órgãos sexuais, os hormônios ou os genes como *determinantes de que uma mulher aja de modo feminino, brinque de boneca,*

[1] Prefeitura Municipal de Campinas; Faculdade de Educação Física (FEF/UNICAMP)

[2] Faculdade de Educação Física (FEF/UNICAMP)

dedique-se à maternidade, siga certas carreiras e não outras, seja mais delicada e carinhosa etc. Nesse sentido, Louro (1997, p. 34) também acrescenta, considerando a existência de *diferentes formas de masculinidade e feminilidade*.

A forma como olhamos para o corpo e o analisamos é marcada pelo tempo e pelo contexto histórico em que se situa. Ferrari (2004) trabalha com as categorias de análise *corpo*, *mídia* e *diferença* e, também adotando uma perspectiva histórica, apresenta sua concepção de *corpo* como *primeira expressão da visibilidade humana, que é construído e percebido pela cultura. [...] um corpo que revela a História e a sociedade que o envolvem, que o criam, que lhe dão sentido e que possibilitam, ao mesmo tempo, a percepção desse sentido* (FERRARI, 2004, p. 115).

Nessa perspectiva, o corpo é entendido como *construção* e, assim, como *local de expressão* da educação. Daí a importância da compreensão desse conceito e de sua discussão no âmbito da Educação Infantil, no que se relaciona às questões de gênero, pois esses processos de construção do corpo estão presentes em seu cotidiano. O nosso relato de experiência e nossas reflexões, que exporemos a seguir, partem, pois, do cotidiano da Educação Infantil.

Tratava-se de um Centro de Educação Infantil recém construído em uma área periférica de Campinas/SP e um fato chamou atenção, pois uma das primeiras preocupações na caracterização/decoração inicial do Centro de Educação Infantil foi a colocação de uma figura de menina e uma figura de menino próximas à entrada de cada um dos banheiros que posteriormente viriam a ser utilizados pelas crianças de dois a seis anos de idade.

No início, todas as crianças utilizavam ambos os banheiros e não se detinham à indicação próxima à entrada, que se referia ao gênero, apesar de haver diferenças arquitetônicas entre os banheiros: um apresentava mictório e o outro não. No entanto, após cerca de um ano e meio de funcionamento do Centro de Educação Infantil, a maioria das crianças, principalmente as de três a seis anos, passou a não aceitar usar ou passou a ter alguma resistência a usar ambos os banheiros, preferindo aquele que tinha a indicação do gênero com o qual se identificava.

Essa diferenciação possivelmente decorreu da prática pedagógica desenvolvida no cotidiano do Centro de Educação Infantil, prática que, aos poucos, foi estabelecendo o local para o feminino e para o masculino no que se refere ao uso dos banheiros.

A partir desse relato, nossa perspectiva coincide com a de Louro (1997, p. 58), a qual afirma que *a escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o "lugar" dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas*.

Concordamos também com Gallo (2007, p. 9), quando o autor considera que *não se aprende apenas na formalidade da sala de aula, mas também na informalidade das múltiplas relações e acontecimentos que se dão no dia-a-dia da vida na instituição*. Como nos aponta Gallo (2007, p. 24), *a emergência do cotidiano da escola, o acontecimento-cotidiano, é tudo aquilo que escapa de nosso planejamento*. O objetivo do Centro de Educação Infantil e de seus profissionais não era, intencionalmente, diferenciar o feminino do masculino, no entanto o fez através de ações cotidianas, como a identificação do gênero na entrada dos banheiros.

Com relação às ações desenvolvidas no cotidiano escolar, Camargo e Mariguela (2007, p. 15) também tecem considerações, expondo que *a sala de aula não é o único espaço de exercício da educação na escola. Ela se exerce através de diversas formas e em múltiplos espaços, como corredores, recreios, festas, banheiros etc. e de gênero, violência, entre tantos outros.*

No que se refere à questão da diferenciação entre gêneros, é possível através de uma reflexão mais aprofundada a respeito do tema, da problematização de casos como o relatado, poder superar a dualidade entre gêneros (feminino/masculino), considerando sua múltipla relação com o sexo biológico, com os papéis desempenhados socialmente, na construção de um novo olhar e de uma nova postura com relação ao tema.

Referências:

ALTMANN, Helena; MARTINS, Carlos José. Políticas da sexualidade no cotidiano escolar. In: CAMARGO, Ana Maria Faccioli de; MARIGUELA, Márcio (Orgs.). *Cotidiano escolar*: emergência e invenção. Piracicaba: Jacintha Editores, 2007, p. 131-150, 1. ed.

CAMARGO, Ana Maria Faccioli de; MARIGUELA, Márcio. Apresentação. In: _____ (Orgs.). *Cotidiano escolar*: emergência e invenção. Piracicaba: Jacintha Editores, 2007, p. 13-18, 1. ed.

FERRARI, Anderson. Mãe! E a tia Lu? É menino ou menina?: Corpo, imagem e educação. *Gênero*, Niterói, v. 4, n.1, p. 115-132, 2004.

GALLO, Sílvio. *Acontecimento e resistência*: educação menor no cotidiano da escola. In: CAMARGO, Ana Maria Faccioli de; MARIGUELA, Márcio (Orgs.). *Cotidiano escolar:* emergência e invenção. Piracicaba: Jacintha Editores, 2007, p. 21-39, 1. ed.

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

SOARES, Carmen Lucia. Corpo, conhecimento e educação: notas esparsas. In: _____ (Org.). *Corpo e história*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006, 3. ed. Coleção Educação Contemporânea.

AS CRIANÇAS NO CIBERESPAÇO E A INTERNET: PROBLEMATIZANDO A GENERIFICAÇÃO DE *SITES* INFANTIS

TAKEYAMA, Lisiane[1]
ÁVILA, Dárcia Amaro[2]
ESPERANÇA, Joice Araújo[3]

Eixo Temático: No cotidiano da ação docente as expressões das sexualidades e gênero na infância

Palavras- chave: gênero, crianças, *sites* infantis

Este estudo tem por objetivo problematizar a relação das crianças da Educação Infantil com os *sites* endereçados a elas, a fim de compreender como meninos e meninas estão interagindo nesses espaços de aprendizagens dentro da escola e constituindo suas identidades de gênero.

A proposta de investigar a relação das crianças com a Internet vincula-se às reflexões construídas no contexto da disciplina de Mídias e Educação, ofertada pelo Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). A partir dos seminários realizados no decorrer da referida disciplina, tratamos de pensar sobre os significados da infância constituídos na contemporaneidade e nas experiências das crianças com as diversas mídias presentes em seu cotidiano. Nesse movimento reflexivo, buscamos perceber as crianças como sujeitos que produzem e resignificam a cultura, sendo também produzidas por ela. Isso implica um afastamento das perspectivas que compreendem a relação das crianças com as mídias como uma via de mão única, em termos das influências que as mídias exercem sobre as crianças.

Fundamentamos este estudo no entendimento de gênero enquanto uma categoria de análise das construções sócio-históricas das distinções baseadas no sexo (LOURO 1997). Nessa perspectiva, procuramos tecer discussões que superem as definições biologicistas acerca das identidades de gênero, o que não significa uma negação da materialidade biológica, mas a busca em problematizar os aspectos sociais, históricos e culturais implicados na sua

[1] Acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e professora da rede privada do município do Rio Grande. lisiane_rg@hotmail.com
[2] Acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande e integrante do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (GESE/FURG). darcia.avila@yahoo.com.br
[3] Professora Assistente do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da FURG e integrante do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (GESE). joiceesp@yahoo.com.br

construção. Nesse sentido, a partir de problematizações no contexto da disciplina procuramos compreender melhor a relação das crianças com a Internet, em especial os *sites* endereçados aos públicos infantis. Para isso, realizamos observações e entrevistas com uma professora da Educação Infantil da rede pública do município do Rio Grande, que atua com crianças da faixa etária de cinco (5) anos de idade, a fim de compreender sobre as interações das crianças com a Internet na escola.

Ao entrevistar a professora percebemos que as crianças brincam nos *sites* infantis, imprimindo imaginação e fantasia ao interagir com os conteúdos da Internet, narrando suas ações e interações. Em meio a rotina de atividades escolares, a informática ocupa um dia na semana com a realização de atividades dirigidas, como acesso a *softwares* educativos e *sites* infantis. Nessa perspectiva, Girardello (2005) destaca que "A medida que as crianças ganham familiaridade com o computador e a Internet, é comum que comece a aparecer a brincadeira narrativa, a verbalização de um faz-de-conta diante da tela." O que nos motiva a pensar que as crianças, quando têm acesso ao computador, constroem saberes sobre seu uso desde muito pequenas e que sua relação com os conteúdos da Internet não ocorre passivamente, já que elas imaginam e brincam diante da tela e nesse processo resignificam as mensagens e personagens aos quais tem acesso, o que não significa que a mediação adulta não tenha relevância no processo de interação das crianças com o computador. Girardello destaca ainda, baseada em pesquisas que recaem sobre a relação das crianças com a televisão, que além da mediação adulta, o tempo de exposição às mídias, como a TV e a Internet e o conteúdo da programação, são fatores importantes a serem considerados no contexto da relação que as crianças estabelecem com as mídias.

Na entrevista com a professora, procuramos conhecer quais *sites* infantis as crianças acessam e percebemos a partir dos relatos da professora que há uma generificação desses *sites* espaços de aprendizagem, pois, para as meninas são construídos *sites* com cores rosa e lilás, com atividades e brincadeiras relacionadas ao vestuário, a casa, a alimentação, a "segredinhos", e com personagens meninas que fazem parte do universo de objetos lúdicos ou brinquedos com os quais interagem em seu cotidiano, ou seja, *Barbie*, *Polly*, Princesas da *Disney*, etc. Já os *sites* endereçados aos meninos apresentam conteúdos e cenários relacionados à aventura, descobertas, experimentação, com personagens meninos e animais. Nesse sentido, percebemos que as mídias ensinam modos de ser e viver no contexto da cultura, constituindo as identidades de gênero das crianças, assim como outras instâncias educativas, como a escola, a família, a religião, etc. A mídia, nesse sentido, constitui-se como uma pedagogia cultural que oferece acesso à informações e a formas de entretenimento

diversificadas e, ao mesmo tempo, ensina modos de ser menino e menina, legitimando representações de gênero baseadas em oposições, normatividades e dualismos (ESPERANÇA e DIAS, 2008).

As crianças, no entanto, não são passivas receptoras dos conteúdos e mensagens das mídias. A construção das identidades acontece no cruzamento de múltiplas experiências culturais, quanto mais complexo o meio sócio-cultural, maiores serão as possibilidades de reinvenção e de resistência a significados culturais hegemônicos. Nesse sentido, são múltiplas as experiências e espaços de aprendizagem, como a TV e a Internet, que constituem as culturas infantis, mas as crianças não só reproduzem práticas e significados, mas criam representações, estratégias e mecanismos de ação.

Por esse caminho, pensar a relação das crianças da Educação Infantil com os infantis é pensar sobre a diversidade de infâncias que se constituem na contemporaneidade, é pensar em que medida podemos proporcionar aos meninos e as meninas a possibilidade de transitarem e interagirem pelos espaços de aprendizagem, como a escola e as mídias, sem demarcações e determinações quanto ao gênero e à sexualidade. É pensar na possibilidade de olhar para o que está posto como sendo de menina e sendo de menino e buscar desestabilizar tais construções que ao longo da história e da cultura foram sendo instituídas como verdades absolutas e oportunizar às crianças possibilidades plurais para ser e viver a infâncias. Essa investigação motivou-nos a pensar a relação mídias-infâncias não como uma ruptura. Desse modo, entendemos que as culturas infantis se constituem num tempo-espaço diferente daquele em que nós, adultas e professoras, fomos constituídas. Isso remete-nos a pensar a Internet uma das linguagens e espaços de aprendizagem presentes no cotidiano das crianças, que resignifica seus modos de ser e aprender e que desafia-nos a pensar a educação das infâncias que acontece nos espaços institucionalizados.

Referências:

ESPERANÇA, Joice Araújo; DIAS, Cleuza Sobral. **Meninos versus meninas**: representações de gênero em desenhos animados e seriados televisivos sob olhares infantis. Revista do Centro de Educação da UFSM. V.35, n.3, set/dez 2010.

GIRARDELLO, Gilka. **Produção cultural infantil diante da tela:** da TV à internet. Teias: Rio de Janeiro, ano 6, n° 11-12, jan/dez 2005.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 10. ed. Petrópoles RJ: Vozes, 1997.

CASO *ALICE*: REFLEXÕES E OLHARES DE UMA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

SOUZA, Andréa Bittencourt de
UFRGS/ PMPA

Eixo Temático: No cotidiano da ação docente as expressões das sexualidades e gênero na infância

Palavras – chave: cotidiano escolar; gênero e sexualidade; educação física.

Ao olhar para o meu cotidiano de professora de Educação Física, instrumentalizada pelos referenciais dos Estudos Culturais e do Gênero e Sexualidade na vertente pós-estruturalista, passei a me ver cercada por questões, até então, percebidas de outro prisma. Posso dizer que tais aproximações teóricas possibilitaram-me olhar para *Alice* e construir uma história de corpo, gênero e sexualidade.

Mas quem é *Alice*? *Alice* é a personagem principal deste texto narrativo[1], inspirada em uma aluna da escola no qual trabalho. Minha preocupação inicial é preservar sua identidade, por isso não cito a escola que ocupo a posição de professora de Educação Física. O nome (dela) aqui apresentado é fictício, a história de Alice no país das maravilhas, de certa forma, assemelha-se à de minha *Alice*, uma menina/ heroína que enfrenta um mundo desconhecido (o da escola) com normas e regras distintas daquelas conhecidas por ela.

Posso dizer que o mundo de minha *Alice* não é tão maravilhoso assim: drogas, violência, miséria, restrição de espaços e oportunidades rodeiam seu ambiente familiar e escolar. Ela precisa aprender a se defender e conviver com esses elementos culturais que passam a constituir-lhe.

Alice também não é uma menina que se enquadra na *norma*[2] no que se refere ao corpo e gênero, pois se veste como menino, bate, chuta, grita, fala palavrão e é uma líder na sua turma. Além disso, suas habilidades de movimento são incríveis, desde bem pequena (a conheci aos cinco anos) já escalava grandes alturas, pendurava-se com facilidade, fazia acrobacias de qualquer espécie e jogava futebol, aliás, ainda o faz muito bem. Com seus nove

[1] Refiro-me a narrativa neste texto inspirada em Larrosa (1994), ciente que as redes de possibilidades discursivas nas quais estamos imersos num determinado tempo-espaço, nos permitem falar de tal modo. Sendo assim, não pretendo descrever a "realidade" de Alice, ao contrário, demonstrar a produtividade do olhar interessado nas questões de gênero e sexualidade no cotidiano escolar, já que, ao narrar, construo e organizo a experiência de um modo particular.

[2] O conceito de *norma*, aqui empregado, pode ser entendido como a referência, a média do que são consideradas práticas masculinas ou femininas em um determinado grupo. Segundo Ewald (1993), a norma é, sobretudo, um princípio de valoração. A ela se associa a idéia de média, de comparabilidade, que se institui como referência de um grupo a si próprio.

anos de idade e seu porte pequeno enfrenta os meninos maiores nas disputas pela bola, aguenta (no osso) as divididas, as pancadas, por vezes chora, como qualquer um/a que levasse uma "trombada" nessa idade.

Goellner (2003) no texto *A produção cultural do corpo* nos aponta a necessidade de compreender a categoria *corpo* como produzida na cultura. A construção da própria identidade é possibilitada por diferentes técnicas e práticas de intervenção, acessórios, roupas, tatuagens, ginástica, plástica, maquiagem, entre outros. Reinventamos assim aquilo que somos interpelados pelas representações de corpo que circulam na cultura. *Alice* parece ter *incorporado* certo modo de ser e estar no (seu) mundo que lhe confere mais poder (no sentido foucaultiano).

Louro (2004) no texto *Marcas do corpo, marcas de poder* problematiza as marcas corporais: onde elas se inscrevem, se são palpáveis, se existem realmente ou são produzidas pelo olhar do outro. Pode-se dizer que são produzidas na cultura, onde são nomeadas, classificadas e hierarquizadas constituindo marcas de poder. Tais marcas produzem também o masculino e feminino e os significados atribuídos a essas identidades sexuais foram se modificando em diferentes tempos históricos.

Posso inferir que no mundo de *Alice* certa representação de masculinidade, pautada na violência, na habilidade motora, na irreverência, no futebol, no hip-hop, parece ser "central" naquela comunidade e tal representação e suas práticas são, segundo Louro (2004), continuamente afirmadas e reafirmadas como marcas de poder. Tais marcas parecem estar grafadas no corpo de *Alice* na sua fala, nas suas ações.

Outra característica de minha heroína é o seu precoce interesse por namoro, e, ao contrário do que poderiam pensar alguns desavisados, namora meninos. É comum na escola ouvir comentários sobre a sexualidade de *Alice* (mesmo criança). Expressões como "tendência à homossexualidade", "machorra", "menina macho" são pronunciadas por professores e colegas de aula, já que é vista pelo seu comportamento, mais como menino do que menina.

Tão pequena e tão avessa àquilo que poderia representar uma "boa" menina, *Alice* descreve seu namoro com um coleguinha da aula e os outros colegas comentam: - *Sora, ela beijou ele na boca!*

Não nos parece possível olhar para *Alice* de modo fixo e imutável, Louro (2004) ressalta o caráter provisório e construído das identidades de gênero e sexualidade, quem poderá então, apreender *Alice* em qualquer classificação?

Na perspectiva de gênero aqui adotada, existe uma distinção, um "descolamento" das

noções de sexo, gênero e sexualidade, pelo menos na direção de que uma não determina a outra. "Sexo", conforme argumenta Jeffrey Weeks (2001), é "um termo descritivo para as diferenças anatômicas básicas, internas e externas ao corpo, que vemos como diferenciando homens e mulheres" (p. 43). Essas distinções são, geralmente, dadas no nascimento, mas os significados associados a elas são históricos e sociais. Para o autor (op.cit.), o termo "gênero" descreve essa diferenciação social entre os sexos. Já a noção de "sexualidade" pode ser entendida como as inúmeras formas de expressão dos desejos e dos prazeres corporais – formas essas sempre socialmente estabelecidas e codificadas. (WEEKS, 2001).

Posso dizer que minha relação com *Alice* sempre foi conturbada, um misto de admiração e, outras vezes... (haja paciência!). Ela me abraça, me beija, quer sempre a minha atenção, ao mesmo tempo em que, bate em qualquer pessoa que a contrarie, colegas ou não, procura sempre desafiar as combinações da aula, por exemplo, se é hora de alongar, lá está ela pendurada em algum ponto da sala ou pátio. Quando percebe alguma atividade legal ela retorna imediatamente ao grupo e, lógico, quer ser a primeira a fazer.

Alice desafia, contesta, subverte as lógicas escolares: a criança que manda, a menina que bate e é líder, joga futebol (além de não se pentear, ir com qualquer roupa para a escola), que não representa necessariamente uma boa menina (dita normal), que desde pequena namora e beija na boca. Escapa às classificações, provoca reflexões e olhares de uma professora de Educação Física.

Referências:

EWOLD, François. **Foucault, a norma e o direito**. Vega: Lisboa, 1993.

GOELLNER, Silvana V. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira L.; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana V. (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação.** Petrópolis: Vozes, 2003.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e Educação. In: SILVA, Tomáz T. da. (org.). **O sujeito da Educação: estudos foucaultianos.** Petrópolis: Vozes, 1994.

LOURO, Guacira Lopes. Marcas do corpo, marcas de poder. In: LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho – ensaios sobre sexualidade e teoria queer.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

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

DESAFIOS NA EDUCAÇÃO PARA A SEXUALIDADE E GÊNERO NO CONTEXTO DE UM CURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE

SILVA, Luciene Aparecida[1]
ALVARENGA, Carolina Faria
LIMA, Andresa Helena de

Eixo Temático: No cotidiano da ação docente as expressões das sexualidades e gênero na infância Claudia Ribeiro, Constantina Xavier Filha

Palavras-chave: gênero, sexualidades, cotidiano escolar

O texto problematiza a formação inicial e continuada no projeto de extensão "Tecendo Gênero e Diversidade Sexual nos Currículos da Educação Infantil", realizado durante o ano de 2010, sob a coordenação do Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras (UFLA) em parceria com quatro universidades públicas (UNICAMP, USP, UFJF e UFMS).

Por que afirmamos que, por meio desse projeto, atuamos na formação inicial e continuada de docentes? Formação continuada, uma vez que o curso é destinado a professoras e professores de Educação Infantil que, em sua maioria, não tiveram a oportunidade de discutir questões relacionadas às temáticas de gênero e sexualidades, durante a graduação. Essa constatação vem ao encontro do que demonstra uma pesquisa realizada em 2008 pela organização não governamental ECOS – Comunicação em Sexualidade sobre os currículos dos cursos de formação docente, em especial, Pedagogia. A partir de uma análise do relatório da pesquisa, é possível afirmar que

> a maioria das universidades que oferece alguma disciplina relacionada à temática da sexualidade é de caráter optativo. Além disso, como os cursos oferecem conteúdos mínimos relacionados à sexualidade, os/as professores/as que atuam nas escolas de educação infantil e ensino fundamental, se quiserem trabalhar com a temática, deverão buscar extra-curricularmente uma complementação à sua formação (ALVARENGA, 2010, p. 07).

Nesse sentido, o curso de extensão oferecido às professoras e aos professores de Educação Infantil tinha como um dos objetivos (re)construir possibilidades metodológicas para o trabalho com a temática de gênero e sexualidades no cotidiano das instituições.

Por outro lado, o projeto abarca a formação inicial com a participação de discentes dos cursos de licenciatura das universidades envolvidas. Além de cursarem disciplinas que discutem as temáticas do projeto, estão também inseridas/os nos grupos de estudos e

[1] Instituição de origem das autoras: Universidade Federal de Lavras - UFLA

pesquisas sobre gênero e sexualidades. Leituras, discussões teóricas e organização do curso foram algumas das ações realizadas pelo grupo de estudantes.

Apesar de o projeto ter sido realizado em parceria entre as cinco universidades, cada uma organizou o curso de acordo com seu contexto. Dessa forma, neste trabalho, centraremos nossa análise no que se passou na UFLA, em especial, em uma das atividades que envolveu as professoras e os professores e as crianças com as quais trabalhavam.

A identidade de Felipe a partir da fala das crianças

Um dos desafios do projeto foi desencadear a fala das crianças, por meio de uma diversidade de metodologias, como jogos, músicas, livros infantis, etc. Uma das atividades com as crianças consistiu em construir identidades para personagens que foram criados por um dos discentes participantes do projeto, a partir da logo. Objetivou-se representar nas bonecas e bonecos inúmeras diferenças: gênero, étnico-racial, orientação sexual, necessidades especiais, entre outras. O desafio proposto às professoras e aos professores foi levarem uma/um das/os bonecas/os à escola e construírem com as crianças uma história de vida para cada uma/um. As/os bonecas/os receberam nomes e histórias que lhes deram identidades, diferentes daquelas pensadas pelo discente ao criar os desenhos[2].

Nesse contexto, faremos o recorte na personagem Felipe para refletirmos sobre as relações de gênero e as sexualidades, conceitos intimamente imbricados, mas que apresentam dimensões diferentes nas identidades dos sujeitos (LOURO, 1997). Dessa forma, questionamo-nos: qual a fala das crianças desencadeada pela representação de Felipe?

> *"Felipe Barbosa Elias é um garoto de nove anos que se veste normalmente, apesar da camiseta colorida com estampa de estrela. Seu cabelo é castanho com loiro e seus olhos são azuis. É um garoto que mora na cidade, é rico e mora em uma casa com seu irmão e sua irmã. A mãe dele se chama Ana Clara. Ele tem tatuagem de estrela na perna"* (TEARES, 2010).

Há inúmeras possibilidades de problematizarmos a fala das crianças sobre Felipe: *"(...) um garoto que mora na cidade, é rico (...)*". Será que é rico porque é branco, loiro e tem olhos azuis? Ao educarmos as crianças, continuamos a reproduzir e a reforçar estereótipos? Felipe é *"um garoto de nove anos que se veste normalmente, apesar da camiseta colorida com estampa de estrela (...)"*. Apesar da camiseta colorida? O que significa *"que se veste normalmente"*? Existe um padrão de normalidade na forma de se vestir? O que escapa a essa

[2] Os desenhos e as histórias estão disponíveis no endereço do projeto: www.ded.ufla.br/generoesexualidade-ei/.

norma é considerado alternativo, diferente, anormal? Se ele é branco e loiro, logo, veste-se "normalmente"? Porém, Felipe escapa à representação esperada, pois se veste com uma "*camiseta colorida"*. O que isso pode significar? Interessante pensar que o discente que concebeu os desenhos pensou em "Felipe" como um garoto homossexual. Podemos afirmar que, provocativamente, apresentou um garoto que fugia do modelo hegemônico de masculinidade, dando destaque para a camiseta, colorida por um arco-íris, e para as estrelas tatuadas na perna. Porém, essa identidade não foi construída pelas crianças ao pensarem em Felipe. Ele simplesmente usava uma camiseta diferente!

Essa diferença entre a fala das crianças e o que foi pensado pelo discente ao criar o personagem nos reafirma o pressuposto de que certas condutas e formas de comportamento, diferenciadas pelo sexo, são aprendidas e interiorizadas, tornando-se quase naturais (LOURO, 1997). Portanto, apesar de acreditamos que a escola é um espaço no qual preconceitos e estereótipos vão sendo reforçados, é também um lócus privilegiado de ações educativas, capazes de desconstruir representações hegemônicas de feminilidades e masculinidades e promover o respeito mútuo nas relações, começando na Educação Infantil.

Entretanto, as temáticas das relações de gênero e sexualidades ainda provocam inseguranças nas educadoras e educadores: *"Será que falar disso não vai incentivar a homossexualidade?"*, questiona Paula, uma das professoras, de forma inquieta.

As representações advindas das falas das crianças sobre os desenhos possibilitam muitas desconstruções, por meio de metodologias participativas, lúdicas e comprometidas com a abordagem dos direitos. As crianças perguntam e querem saber, querem ouvir, querem falar. Torna-se, portanto, urgente ampliarmos possibilidades de, intencionalmente, assumirmos responsabilidades, como docentes, de ações politicamente comprometidas com as temáticas da diversidade sexual e de gênero.

Referências:

ALVARENGA, Carolina Faria. Saberes, vivências e sentimentos de professoras/es sobre gênero e diversidade sexual na Educação Infantil. In: Anais do Fazendo Gênero 9 - Diásporas, Diversidades, Deslocamentos. UFSC, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: _____ (org) O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica. 1999.

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

Teares: Boletim Informativo. Nº3, Ano I, agosto/2010. Disponível em: www.ded.ufla.br/generoesexualidade-ei/index.htm. Acesso em: 30/05/2011.

O "PODE" E O "NÃO PODE" NA EDUCAÇÃO INFANTIL: OS LIMITES PARA OS GÊNEROS E A CONSTRUÇÃO SOCIAL DAS DIFERENÇAS E DAS IDENTIDADES

SANTOS, Lauren Aparecida de Souza[1]

Eixo Temático: No cotidiano da ação docente as expressões das sexualidades e gênero na infância

Palavras-chave: Identidade; Diferença; Educação Infantil

Através da minha experiência no projeto *Tecendo Gênero e Diversidade Sexual nos Currículos da Educação Infantil*[2] pretendo problematizar o espaço educacional da Educação Infantil como um dos principais locais de construção dos primeiros saberes da criança, saberes estes que perpassam as construções das diferenças e das identidades. Entendendo assim, a Diferença e a Identidade como processos transitórios e inseparáveis construídos socialmente, alicerçados através de atos de linguagem, ou seja, é através da fala e de construções simbólicas e discursivas que a diferença e a identidade são instituídas (SILVA, 2000).

Neste projeto tivemos a oportunidade do contato direto com as educadoras as quais nos trouxeram suas experiências e dificuldades do seu dia-a-dia quanto à temática do gênero e da sexualidade. Dessa forma, tivemos trocas riquíssimas através dos casos trazidos por elas que nos permitiram, na medida do possível, nos aproximar um pouco mais do cotidiano da creche. Mais abaixo apresentarei um desses casos.

Meu recorte de observação diante desses casos foi no sentido de observar como as ações corporais e a sexualidade da criança é vigiada e controlada desde sempre e como esse controle constrói diferenças e identidades sustentadas pelo "fantasma" da verdade.

A diferença e a identidade, por serem processos construídos e produzidos junto às normas sociais, estão sujeitas a relações de poder, e dessa forma, são impostas perante um campo hierárquico de relações. O processo de classificação, que também pode ser entendido como um processo de significação, ilustra como a sociedade produz e utiliza estas classificações e como hierarquiza as relações através do processo de divisão e classificação, inclusão e exclusão. Tomaz Tadeu Silva (2000) diz ainda que deter o privilégio de classificar

[1] Aluna de Graduação do curso de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas

[2] Projeto que ocorreu durante o ano de 2010 subsidiado pela SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade) tendo a Universidade Federal de Lavras como instituição proponente

também significa deter o privilégio de atribuir diferentes valores aos grupos assim classificados.

Em nossos encontros, algumas educadoras afirmaram existir uma idade na criança, por volta dos três anos, quando estas já começam a distinguir as diferenças entre os sexos biológicos, refletindo a influência da visão sexista dos adultos. Ou seja, em meio a relações de poder marcam e classificam as diferenças ao mesmo tempo em que definem uma ou outra identidade permitida às crianças, o que determina também uma ou outra ação permitida ou não para cada uma delas.

Apresentarei então um dos casos colocados por uma professora/educadora que ilustra as relações de poder que sustentam e constroem as diferenças e as identidades nas crianças: Certo dia, enquanto as meninas brincavam de passar esmalte vermelho em suas unhas, um dos meninos chegou à professora e falou: "Tia, eu quero passar esmalte vermelho!". A professora então pergunta ao menino o porquê de sua vontade e o menino responde: "É porque quero pintar minhas unhas da cor do carro do Schumacher!".

Este caso nos trouxe muitas discussões sobre poder ou não poder passar o esmalte neste menino. Algumas professoras protestaram logo no início dizendo que de forma alguma aquilo poderia ser permitido, pois, o que seria da nossa sociedade se os homens passassem batom e pintassem as unhas?. Outro grupo dizia que devido à escolha da cor ser por causa do carro do Schumacher (o que remetia a algo pertencente ao "mundo" masculino) poderia se reconsiderar a vontade do menino. Muitas professoras disseram que não saberiam como agir e outras poucas se apresentaram mais liberais quanto ao assunto.

Aí está posto um exemplo de como estão presentes as construções das diferenças e das identidades já nos anos iniciais de vida da criança. Primeiramente, proíbe-se ao menino a ação de pintar as unhas, pois esta ação foi histórica e socialmente construída e classificada para pertencer ao mundo das mulheres. Porém, como se trata de educação infantil há, algumas vezes, a idéia de permitir que a criança vivencie tal prática considerando seu direito de exploração do mundo de sensações. Porém, quando isto é permitido, tem-se a necessidade veemente de identificar e educar para que esta prática seja compreendida pela criança como não pertencente ao *hall* das ações permitidas aos adultos daquele sexo. Mesmo em alguns casos que é permitido à criança pintar as unhas de vermelho, haverá uma preocupação maior em convencê-la de que mais interessante é ela fazer outras coisas concernentes a determinação de seu sexo biológico.

Todas e quaisquer palavras e coisas que frequentemente fazemos uso, principalmente com as crianças, como por exemplo o "PODE" ou " NÃO PODE", "produzem sentido, criam

realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação" (BONDÍA, 2002, p.21). As palavras são mais do que simples palavras, ainda mais neste período de descobrimento do mundo, quando a autonomia e a visão crítica da criança ainda não foram desenvolvidas o suficiente.

Dizer ao menino que não pode pintar suas unhas porque isso é coisa de menina, constrói e classifica uma identidade do masculino a partir da diferença criada e imposta entre os gêneros. A partir daí, no desenvolvimento do indivíduo, várias outras diferenças vão sendo identificadas e encaixadas em pólos opostos, de maneira hierárquica e controladora contribuindo para identificar e reprimir os desviantes dessa norma.

A escola, o corpo docente e a família ainda possuem várias barreiras e receios que dificultam o trabalho deste tema e acabam por não reconhecer a sua importância curricular na formação das crianças. Uma conscientização popular desta importância e um currículo baseado na diferença e multiplicidade são necessários para garantir um desenvolvimento mais pleno do indivíduo.

O projeto fez parte de uma iniciativa macropolítica, na tentativa de passar às educadoras que participaram do mesmo que resistências diárias dentro e fora da creche, através da chamada *Educação Menor*, são necessárias para combater os processos classificadores, normativos e excludentes presentes nas práticas educativas e sociais como um todo (GALLO, 2007).

Referências:

BONDÍA, J. Notas sobre o saber de experiência e o saber de experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, nº 19, jan/fev/mar/abr, 2002.

GALLO, S. Acontecimento e Resistência: educação menor no cotidiano da escola. In: CAMARGO A.; MARIGUELA, M. **Cotidiano Escolar**: Emergência e Cotidiano. Jacintha. Editores. Piracicaba, SP. 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org. e trad.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

Problematizando as questões de gênero com crianças participante do PIBID[1]- Educação Física

ANDRES, Suélen de Souza[2]
SAWITZKI, Rosalvo Luis[3]
JAEGER, Angelita Alice[4]

Eixo temático: No cotidiano da ação docente as expressões das sexualidades e gênero na infância.

Palavras- chave: Gênero, crianças e PIBID.

A partir das atividades desenvolvidas no PIBID, algumas ações recorrentes em relação a corpo, gênero e sexualidade foram emergindo nas aulas. Reconhecendo essas tensões, passei a pensar uma oficina pedagógica que atendesse a essas temáticas, portanto este artigo tem como objetivo relatar a atividade relacionada às questões de gênero e como esta foi percebida no decorrer das demais aulas.

Como JUNQUEIRA (2009, p. 162) nos traz, a escola é um ambiente que normaliza, disciplina e discrimina @s que não estão de acordo com suas normas, partindo disso um de meus questionamentos foi de como trabalhar essa temática de forma a desnaturalizar conceitos sobre as relações de gêneros onde as construções do ser menina e ser menino estão arraigados as construções sociais determinantes para cada sexo, ou seja, a menina se dá o lugar do privado enquanto ao menino cabe o lugar público e as aulas de educação física acabam tomando dos mesmos pressupostos, pois expectativas corporais são esperados para meninos e meninas, construindo um jeito de ser masculino e feminino.

Contribuindo para esta discussão o autor Luiz Paulo da Moita Lopes, destaca que é por meio da construção de significados, que as pessoas se tornam conscientes de quem são construindo suas identidades sociais ao agirem no mundo por intermédio da linguagem.

A metodologia proposta para a oficina incluía dez encontros onde foram abordadas e discutidas algumas questões relacionadas a corpo, gênero, sexualidade, sendo que esses encontros ocorreram todas as terças-feiras das 11h30 às 12h30, entre as datas de 19/10/10 a 21/12/10, totalizando dez encontros com temáticas previamente determinadas.

[1] Programa Institucional de Bolsa a Iniciação a Docência.
[2] Graduanda em Educação Física- Licenciatura pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), bolsista PIBID/CAPES e participante do GEDCG (Grupo de estudos em Diversidade, Corpo e Gênero)
[3] Professor Doutor adjunto da UFSM e coordenador do Sub-Projeto "Cultura esportiva da escola" PIBID/CAPES.
[4] Professora Doutora adjunta da UFSM e coordenadora GEDCG.

Na questão de gênero foram tratadas as construções de feminilidades e masculinidades como características dos constructos sociais e culturais das sociedades modernas. O primeiro momento tratou as questões de gênero a partir de atividades cotidianas e no segundo bloco pensou-se em como as brincadeiras infantis e esportes corroboram estas distinções de gênero.

Na temática da sexualidade, problematizou-se o sexo em outros parâmetros que não somente reprodutivo e a partir disso abordou-se as formas dos corpos vivenciarem práticas sexuais diversas.

Como fechamento foi sugerido @s alun@s a construção de cartazes com frases e desenhos em uma das temáticas que problematize o trabalho realizado como proposta para o fechamento da oficina.

Baseada nestas premissas indicadas no capítulo acima, trabalhei com el@s como se dão às construções de feminilidades e masculinidades a partir de atividades cotidianas, para isso SCOTT (1995) chama a atenção para os sistemas de significados, como se constroem as relações sociais entre masculino e feminino, bem como verificar a maneira como a sociedade representa o gênero, servem-se dela para articular as regras de relações socais e o processo de significação.

Pensando nisso fiz uma seleção de fotos de algumas pessoas em atividades diversas como: lavando roupa, cozinhando, dirigindo caminhão, cortando grama, pintando casa, jogando futebol, dançando bale, entre outros, toda via todas as atividades consideradas como sendo de homens, nas fotos eram mulheres que praticavam a ação e vice-versa.

Pois uma forma de desconstruir é exatamente mostrando que o inverso também é possível e pode ser naturalizado, segundo SCOTT (1995) o sentido de desconstrução é a quebra do pensamento dicotômico e polarizado, em que homens e mulheres são vistos como pólos opostos, mantendo uma relação de dominação-submissão.

Para isso a atividade se deu da seguinte maneira era perguntado para el@s *"quem é que faz isso?"*, no caso de dirigir o caminhão, quando perguntado "quem é que faz isso?" a resposta de tod@s foi "o homem", então mostrei a foto com uma mulher dirigindo o caminhão, nesse momento houveram alguns comentários, *"ahh prof, mulher nem sabe dirigir caminhão (risos)", "claro né, caminhão é para homem dirigir".* Em todas as fotos houveram comentários parecidos com os citados acima. Portanto a partir desses comentários, foram feitos questionamentos, Por que é coisa de homem/mulher? Por que homem/mulher não podem praticar determinadas atividades? Quem disse que é coisa de homem/mulher?

Com as respostas dos questionamentos acima fui percebendo como muitos preconceitos já estão arraigados desde cedo, e esses preconceitos não são naturais do ser

humano, eles vão sendo construídos nas relações com @s outr@s. Pensando nisso "As instituições, escola e família, são consideradas as principais responsáveis pela construção e/ou produção de conceitos equivocados, ou melhor, valores estereotipados a cerca de questões de gênero." (CRUZ e PALMEIRA, 2009, p. 116) e para isso com base em leis (Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e por Parâmetros (Parâmetros Curriculares Nacionais- PCN's) que adotam como princípios da educação a garantia aos direitos e deveres da cidadania. A política de igualdade, a solidariedade e a ética da identidade, como uma rejeição á exclusão. A escola deve assumir como prática educativa o movimento de inclusão, como espaço de respeito e reflexão da diversidade de grupos (étnicos, de identidades, classes, raça e culturas).

Quanto às expectativas em relação à oficina, posso enumerar a ampliação de conhecimento e crescimento pessoal que ess@s alun@s tiveram, pois durante as outras aulas que ocorriam na semana, era possível notar algumas atitudes, reflexo de nossas discussões, como exemplo, numa aula onde foram propostas duas atividades propositalmente para verificar a atitude del@s, uma delas, pular corda que é vista no contexto del@s como sendo de menina e o futebol que é de menino. A inserção tanto de meninas no futebol quanto de meninos no pular corda, foi melhor do que esperado.

Claro, que como toda mudança vai ocorrendo gradualmente. Esse foi um dos momentos onde foi possível notar uma quebra do normativo, no entanto, nem tod@s estão dispostas e repensar essas atitudes de forma não tradicional para os padrões de gênero.

Referências:

CRUZ, M.M.S.; PALMEIRA, F.C.C. **Construção de identidade de gênero na Educação Física escolar**. *Motriz*, Rio Claro, v. 15, n.1, p. 116-131, 2009

JUNQUEIRA, R.D. **Políticas de educação para a diversidade sexual: escola como lugar de direitos**. In: Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio/ Tatiane Lionço; Débora Diniz (Org.) Brasília: LetrasLivres: EdUnb, 2009

MOITA LOPES, L.P. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça,gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

SCOTT, J.; **Gênero, uma categoria útil de analise histórica**. Educação e realidade, v. 20, n° 2. Porto Alegre, jul./dez. 1995. PP. 71-99